Produire et reproduire la langue et la culture à l'école primaire au pays de Galles :
Gwaith athrawon a chynorthwywr addysgu yng Nghaerdydd[1]

Karine Turner

Thèse soumise à la Faculté d'éducation
dans le cadre des exigences du programme de doctorat en éducation

Directrice
Nathalie Bélanger, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Jury
Sylvie A. Lamoureux, Faculté des arts, Université d'Ottawa
Linda Cardinal, École d'études politiques, Université d'Ottawa
Phyllis Dalley, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
Normand Labrie, University of Toronto

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Karine Turner, Ottawa, Canada, 2020

[1]Le travail d'enseignantes et d'aides-enseignantes à Cardiff / Teachers' and teaching assistants' work in Cardiff

Dédicace

Aux deux enseignants qui m'ont encouragés

à tracer mon propre chemin.

Remerciements

J'aimerais tout d'abord adresser mes remerciements aux aides-enseignantes et aux enseignantes de l'école primaire *Llanhiraeth* à Cardiff qui ont su contribuer si généreusement à cette étude. *Diolch yn fawr am fy nghroesawu yn eich ysgol. Roedd yn bleser dod i'ch adnabod chi i gyd. Trwy ein sgyrsiau yn yr ystafelloedd dosbarth, yn y cynteddau ac ar yr iard, dysgais lawer am addysg Gymraeg. Dw i'n ddiolchgar iawn am eich cefnogaeth yn fy ymchwil ac wrth ddysgu Cymraeg.* Merci aussi à la directrice de l'école qui m'a accordé une grande marge de manœuvre dans la conduite des observations et des entretiens. *Diolch yn fawr iawn am popeth.*

Je tiens à remercier les membres du corps professoral, l'équipe de soutien administratif et les étudiants du *Ysgol y Gymraeg* de *Prifysgol Caerdydd*, qui m'ont accueilli chaleureusement au sein de leur département. Merci aux professeurs Diarmait Mac Giolla Chríost, Dylan Foster Evans, Jeremy Evas, Siwan Rosser, Jonathan Morris et Colin H. Williams pour leurs conseils quant au travail de terrain. Mon séjour a été des plus agréables grâce aux nouvelles amitiés que j'ai nouées avec mes collègues aux études supérieures. *Diolch Jenny am dy help gyda chyfieithu a diolch i chi i gyd am eich caredigrwydd a'ch cyfeillgarwch.* Je suis également très reconnaissante du soutien et de l'encadrement fourni par mes tuteurs du centre *Cymraeg i Oedolion* dans le cadre de cours de gallois. Merci à tous ceux et celles qui ont marqué mon parcours au pays de Galles. *Mae'r amser a dreuliais yng Nghymru yn wirioneddol gofiadwy. Byddaf yn trysori'r atgofion hynny am flynyddoedd lawer i ddod.*

Je saisis cette occasion d'exprimer à ma directrice de thèse, la professeure Nathalie Bélanger, toute ma reconnaissance pour son soutien et ses conseils. Pour sa contribution à mon parcours doctoral, je tiens à lui offrir mes plus sincères remerciements. Merci aux membres de mon comité de thèse, les professeures Sylvie Lamoureux, Phyllis Dalley et Linda Cardinal. Grâce à votre intérêt et votre enthousiasme à l'égard de ce projet, j'ai trouvé l'assurance et la motivation nécessaire pour entreprendre cette ethnographie scolaire au pays de Galles. Je désire également exprimer ma gratitude au professeur Normand Labrie, qui a agi à titre d'évaluateur externe de la thèse.

Il m’aurait été impossible de mener cette étude sans la contribution d’organismes subventionnaires. Je tiens à souligner l’appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines, du régime des bourses d'études supérieures du Gouvernement de l'Ontario et de l’Université d’Ottawa.

Pour leur présence, leurs mots d’encouragements et leur appui, je souhaite remercier ma famille et mes amis. Un merci tout spécial à mes parents, Lise et Jérôme, à mon frère Robert et à ma sœur Julie-Anne, qui m’ont encouragé du début jusqu’à la fin. Sachez que, tout au long de ces nombreuses années, vos coups de pouce, vos gentillesses et votre soutien moral ne sont pas passés inaperçus. À ma coloc dans le VH, ma jedi, merci infiniment pour ta générosité et ton écoute.

Mes études supérieures ont été profondément marquées par les amitiés qui se sont tissées en salle de classe, à la bibliothèque, dans des cafés, et bien sûr, au Nostalgica. À tous ceux et celles avec qui j’ai partagé les hauts et les bas de ma formation doctorale, y compris mes nouveaux collègues de travail, je vous remercie d’avoir été là pour moi.

Les dernières années de mon parcours ont été transformées par les retraites d’écriture. Je tiens à remercier Thèsez-vous et tous ceux et celles qui nous ont accueillis dans leurs foyers et dans leurs chalets. Je m’estime très chanceuse d’avoir côtoyé des personnes qui m’ont insufflé le désir de persévérer malgré les obstacles auxquels j’étais confronté. Merci également à celle qui m’a rappelé l’importance d’être bienveillant envers soi-même.

Un dernier merci, mais non le moindre, à Sébastien. Tu as été à mes côtés dans mes moments d’angoisse tout comme dans mes moments d’euphorie. Les mots me manquent pour exprimer à quel point j’apprécie ta patience, ton empathie, tes conseils, ta joie de vivre et ton indéfectible volonté de me faire rire. Pour tout cela, je te serai toujours reconnaissante. Merci Seb!

Résumé

La recherche entreprise dans le cadre de cette thèse doctorale se veut une réflexion sur le travail des enseignantes et des aides-enseignantes d'une école primaire de langue galloise, à Cardiff, capitale du pays de Galles. Ce travail apparait marqué par des rapports de force entre la langue majoritaire (anglais) et la langue minoritaire (gallois), et s'inscrit dans un contexte sociétal de revendication et de reconnaissance de la langue en situation diglossique. Par l'entremise d'observations consignées dans un journal de bord réflexif et d'entretiens semi-dirigés, j'explore la façon dont ces membres du personnel de l'école contribuent à la (re)production de la langue et de la culture galloises. Plus précisément, j'appréhende leur travail au regard de deux dimensions de cette (re)production linguistique et culturelle, soit : les politiques linguistiques éducatives et la culture de l'école. Les résultats de cette enquête ethnographique, présentés dans le cadre d'articles scientifiques, mettent en évidence les voix et les perspectives des aides-enseignantes et enseignantes, encore trop peu présentes dans les travaux de recherche sur l'éducation en gallois.

Le premier article vise à démontrer que le travail des enseignantes et des aides-enseignantes s'inscrit dans un processus dynamique de mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives. De fait, celles-ci sont en mesure d'adopter, de résister, de négocier, voire même de créer ces politiques au sein de l'école ou de la salle de classe. Leurs discours et leurs pratiques montrent qu'elles se questionnent quant à la place à accorder à la langue majoritaire, et qu'elles sont parfois à la recherche de compromis visant à mitiger les effets néfastes perçus à l'égard d'un règlement scolaire qui interdit l'usage de l'anglais. Le deuxième article de cette thèse explore la notion de la culture de l'école. Compte tenu de la prévalence de la langue anglaise à Cardiff et dans la plupart des foyers des élèves qui fréquentent cette école, les enseignantes et aides-enseignantes réalisent un important travail de valorisation de la langue et de la culture galloises. En s'appropriant la mission de l'école et en perpétuant des traditions et rituels, elles contribuent à façonner la culture de l'école d'une manière qui permet aux élèves d'évoluer dans un cadre à la fois communautaire et familial, ancré dans la langue et la culture galloises. Enfin, par l'entremise du troisième article, l'ensemble des données de cette étude sont mises en relation avec mon parcours de chercheure franco-ontarienne, confrontée aux défis de l'apprentissage d'une langue et de l'ethnographie en milieu non familier. Je pose un regard critique sur mon positionnement d'*Insider/Outsider* en exposant tant les aspects qui provoquent un rapprochement au terrain que ceux qui entraînent une distance avec celui-ci. Il s'agit, entre autres, d'un aller-retour entre ma familiarité avec le contexte sociétal de la langue au pays de Galles, qui s'apparente à celui de l'Ontario français, et le sentiment d'éloignement provoqué par mon immersion dans un milieu scolaire entièrement gallois.

Cette ethnographie se veut à la fois une enquête sur le rôle des enseignantes et des aides-enseignantes dans la (re)production de la langue et de la culture galloises, et un examen de ce que signifie mener une ethnographie dans un contexte linguistique minoritaire autre que celui auquel appartient la chercheure.

Mots-clés : ethnographie, enseignantes, aides-enseignantes, pays de Galles, minorités linguistiques, gallois, production et reproduction de la langue et de la culture, politiques linguistiques éducatives, culture de l'école.

Abstract

The research undertaken as part of this doctoral thesis delves into the work of teachers and teaching assistants at a Welsh-medium primary school in Cardiff, the capital of Wales. Taking shape within a diglossic language environment, their work is decidedly intertwined with the power dynamics between the majority language (English) and the minority language (Welsh). Through observations recorded in a reflective journal along with semi-directed interviews, I explore how teaching assistants and teachers contribute to the (re)production of the Welsh language and culture. More specifically, I examine their work with regard to two dimensions of this linguistic and cultural (re)production, namely educational language policies and school culture. Presented through scientific articles, this ethnographic study's findings bring forth the voices and perspectives of teaching assistants and teachers, still underrepresented in the field of Welsh language educational research.

The first article examines teachers' and teaching assistants' dynamic involvement in the implementation of language education policies. Indeed, they adopt, resist, negotiate, and even create these policies within the school or classroom. Their discourses and practices highlight the questions that arise with respect to the majority language. They question the place it should occupy within a minority language school, as they search for compromises to mitigate the negative effects they perceive with regard to a school rule that prohibits the use of English. The second article explores the notion of school culture. Given the prevalence of the English language in Cardiff and in most of the students' homes, teaching assistants and teachers play a crucial role in promoting Welsh language and culture. By taking on the school's mission and perpetuating traditions and rituals, they shape school culture in a way that allows students to evolve within a community and family-like setting, deeply rooted in Welsh language and culture. Finally, through the third article, the data in this study is examined in relation to my experience as a Franco-Ontarian researcher, confronted with the challenge of learning a new language and undertaking ethnographic research in an unfamiliar environment. I take a critical look at my *Insider/Outsider* positionality, by reflecting on the aspects of my research that evoke familiarity and those that create a sense of distance. In that sense, the assuredness brought on by the similarities between Wales and Ontario, is in stark contrast to the unfamiliarity caused by my immersion in an entirely Welsh school environment.

This ethnography is intended to both examine teachers' and teaching assistants' roles in the (re)production of Welsh language and culture and to reflect on the implications of conducting ethnography in a minority language setting other than the one to which the researcher belongs.

Keywords: ethnography, teachers, teaching assistants, Wales, linguistic minorities, Welsh language, production and reproduction of language and culture, educational language policies, school culture.

Crynodeb

Mae'r ymchwil a ymgymerwyd fel rhan o'r traethawd doethurol hwn yn ystyried gwaith athrawesau a chynorthwywragedd addysgu mewn ysgol gynradd Gymraeg yng Nghaerdydd. Mae eu gwaith wedi'i nodweddu gan gydbwysedd grym rhwng yr iaith fwyafrifol (Saesneg) a'r iaith leiafrifol (Cymraeg), ac mae'n digwydd mewn cyd-destun cymdeithasol lle y cydnabyddir yr iaith mewn sefyllfa ddeuglosig. Drwy sylwadaeth a gofnodwyd mewn dyddiadur adfyfyriol ynghyd â chyfweliadau lled-strwythuredig, rwy'n archwilio sut mae'r aelodau hyn o staff yr ysgol yn cyfrannu at (at)gynhyrchu'r iaith Gymraeg a diwylliant Cymreig. Yn fwy penodol, rwy'n archwilio eu gwaith gyda golwg ar ddwy agwedd ar yr (at)gynhyrchu ieithyddol a diwylliannol hwn, sef: polisïau iaith addysg a diwylliant ysgol. Mae canlyniadau'r astudiaeth ethnograffig hon, a gyflwynir drwy erthyglau gwyddonol, yn dadlennu llais a safbwyntiau cynorthwywragedd addysgu ac athrawesau, nad ydynt yn cael eu cynrychioli'n ddigonol mewn gwaith ymchwil ynghylch addysg cyfrwng Cymraeg.

Nod yr erthygl gyntaf yw dangos bod gwaith athrawesau a chynorthwywragedd addysgu yn rhan o broses ddynamig o weithredu polisïau iaith addysg. Yn wir, maent yn mabwysiadu, yn gwrthsefyll, yn cyd-drafod, a hyd yn oed yn creu'r polisïau hyn o fewn yr ysgol neu'r dosbarth. Mae eu trafodaethau a'u harferion yn dangos eu bod yn myfyrio ynghylch lle yr iaith fwyafrifol yn yr ysgol, a'u bod weithiau'n ceisio dod o hyd i gyfaddawd er mwyn lleddfu'r effeithiau negyddol sydd i'w gweld o ganlyniad i reol ysgol sy'n gwahardd defnyddio Saesneg. Mae'r ail erthygl yn archwilio'r syniad o ddiwylliant ysgol. O ystyried mynychder yr iaith Saesneg yng Nghaerdydd ac yng nghartrefi'r rhan fwyaf o'r disgyblion, mae'r cynorthwywragedd addysgu a'r athrawesau yn chwarae rhan hollbwysig o ran hyrwyddo'r Gymraeg a diwylliant Cymreig. Drwy ymgymryd â chenhadaeth yr ysgol a chynnal traddodiadau a defodau, maent yn llunio diwylliant ysgol mewn ffordd sy'n caniatáu i ddisgyblion ddatblygu mewn lleoliad cymunedol a theuluol, sy'n gadarnle i'r Gymraeg a diwylliant Cymru. Yn olaf, drwy'r drydedd erthygl, archwilir y data yn yr astudiaeth hon mewn perthynas â'm profiad fel ymchwilwraig Ffrengig-Ontariaidd, a wynebodd yr her o ddysgu iaith newydd ac ymgymryd ag ymchwil ethnograffig mewn amgylchedd dieithr. Rwy'n edrych yn feirniadol ar fy sefyllfa fel *Mewnwr/Allanwr* drwy fyfyrio ynghylch yr agweddau sy'n peri cynefindra yn ogystal â'r agweddau sy'n peri arwahanrwydd. Ymhlith pethau eraill, mae'n brofiad 'ôl a blaen' rhwng bod yn gyfarwydd â chyd-destun cymdeithasol yr iaith yng Nghymru, sy'n debyg i'r cyd-destun yn Ontario o ran y Ffrangeg, a'r ymdeimlad o arwahanrwydd a achoswyd wrth i mi ymdrochi mewn amgylchedd ysgol hollol Gymraeg.

Bwriad yr ethnograffeg hon yw archwilio rôl athrawesau a chynorthwywragedd addysgu o ran (at)gynhyrchu iaith a diwylliant Cymru, ynghyd â myfyrio ynghylch goblygiadau ymgymryd ag ethnograffeg mewn cyd-destun iaith leiafrifol heblaw'r un y mae'r ymchwilwraig yn perthyn iddo.

Geiriau allweddol: ethnograffeg, athrawesau, cynorthwywragedd addysgu, Cymru, lleiafrifoedd ieithyddol, Cymraeg, cynhyrchu ac atgynhyrchu iaith a diwylliant, polisïau iaith addysg, diwylliant ysgol.

Table des matières

Dédicace ii

Remerciements iii

Résumé v

Abstract vi

Crynodeb vii

Table des matières viii

Liste des figures xii

Listes des tableaux xiii

PREMIÈRE PARTIE : Repères contextuels, conceptuels et méthodologiques d'une ethnographie menée au pays de Galles 1

Introduction 1

Coup d'œil ethnographique 4
Conjuguer la recherche et mon parcours personnel : une vue d'ensemble 12
Recherche ethnographique à l'école *Llanhiraeth* 12
Chercheure franco-ontarienne au pays de Galles : mon parcours et mon positionnement 14
Llanhiraeth : un nom qui en dit long 17
Portée et survol de la thèse 18

Chapitre 1 - Problématique et mise en contexte 20

1.1. Langue et éducation au pays de Galles 20
Le gallois : un survol démolinguistique 20
Cymraeg : les origines celtiques 25
L'industrialisation au pays de Galles et l'éveil du nationalisme gallois 28
De la fondation de la première école galloise au *1988 Education Reform Act* 32
Politiques linguistiques et dévolution 37
1.2 Le système scolaire gallois 45
Caractéristiques des écoles galloises et des élèves qui les fréquentent 45
Dévolution et distinctions entre l'Angleterre et le pays de Galles 48
La langue galloise dans l'enseignement au primaire et au secondaire 51
Continuum de la petite enfance au postsecondaire 55
Formation des enseignantes et des aides-enseignantes 57
Financement, transport et carte scolaire 59

Chapitre 2 - Recension des écrits 62

2.1 Le travail des enseignantes et des aides-enseignantes 62
2.2 Recherches éducatives en contexte scolaire gallois 65

« Translanguaging », pratiques linguistiques et politiques linguistiques à l'école 67
Traditions culturelles à l'école galloise 77
« Welshness » : intersections entre langue, culture, identité et scolarisation..... 83
2.3 Rôle des enseignantes en situation minoritaire au Canada et ailleurs au monde 93
Résumé..... 102

Chapitre 3 – Cadre conceptuel..... 105
3.1 Produire et reproduire la langue et la culture 105
« Revitaliser, transmettre, reproduire, produire » : quelle terminologie devrait être privilégiée ?..... 105
3.2 Politiques linguistiques éducatives..... 112
Politiques en matière de langue(s) d'enseignement..... 113
Politiques linguistiques éducatives élaborées en contexte scolaire 114
Mise en œuvre des politiques à l'échelle locale par le personnel enseignant..... 116
3.3 Culture de l'école 118
Climat de l'école ou culture de l'école ?..... 119
La culture de l'école d'après la tradition anthropologique 120
L'approche de Deal et Peterson 121
3.4 Question de recherche 126

Chapitre 4 – Approche méthodologique pour une ethnographie menée en contexte scolaire gallois..... 128
4.1 Première visite à *Llanhiraeth* : un aperçu ethnographique 128
4.2 Posture épistémologique et fondements méthodologiques 133
Le paradigme interprétatif et l'ethnographie 133
4.3 Pré-terrain : étape cruciale du déroulement de la recherche 138
Négociation de l'entente avec *Prifysgol Caerdydd*/Cardiff University..... 138
Apprentissage de la langue et intégration à Cardiff..... 139
Processus déontologiques 142
Rencontre avec des informateurs clés et choix de l'école 143
4.4 Site de la recherche : Cardiff et *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth* 145
4.5 La recherche de terrain à *Llanhiraeth* 149
Mon arrivée à l'école : période d'ambiguïtés et d'enracinement progressif 150
Quelques mois plus tard… poursuite des observations et début des entretiens..... 153
Observations ciblées : vers une meilleure compréhension du quotidien de trois salles de classe..... 156
« *Wyt ti wedi gorffen?* » 158
« Researching multilingually » : *yn Gymraeg*, in English et en français 160
4.6 Bilan de la recherche de terrain..... 161
4.7 Traitement et analyse des données : l'analyse inductive générale..... 164
4.8 Présentation des articles et revues ciblées..... 166

DEUXIÈME PARTIE : Analyse des données présentées par le moyen d'articles scientifiques 169

Article 1 – Politiques linguistiques éducatives à l'école primaire galloise : réflexions sur le travail d'enseignantes et d'aides-enseignantes en contexte linguistique minoritaire 169

Introduction 169
L'éducation en gallois au pays de Galles 170
Rôle de l'école et du personnel enseignant au pays de Galles : un survol des principales études 173
Pratiques linguistiques, idéologies langagières et politiques linguistiques 174
Enseignantes et politiques linguistiques éducatives 176
Politiques linguistiques éducatives et (re)production de la langue et de la culture : repères théoriques 178
Méthodologie : l'ethnographie scolaire 181
L'école primaire *Llanhiraeth* : À première vue 184
Pratiques langagières et bilinguisme 186
Siarad Cymraeg ! Règlements en matière d'usage des langues à *Llanhiraeth* 189
Le système des cartes rouges, jaunes et vertes 190
Les exceptions formelles et informelles au règlement de l'école 195
Les politiques linguistiques éducatives à *Llanhiraeth* : constats et réflexions 197
Conclusion 200

Article 2 - To Make Sure "Welsh Is in Their Hearts": Primary Welsh-medium Teachers' and Teaching Assistants' Contribution to Shaping School Culture in Cardiff, Wales 202

Introduction 202
Yr Iaith Gymraeg: The Welsh Language in Wales 203
Research on Welsh-medium Education 206
Conceptual Framework 211
Methods, Setting and Participants 213
Understanding *Llanhiraeth*'s School Culture 216
Official Discourses: The School's Mission Statement 216
School's Mission: As Viewed by Teachers and Teaching Assistants 216
Enacting the Mission: Traditions and Rituals at *Llanhiraeth* 222
School Activities and Sports 222
Whole School Assemblies 225
Discussion and Conclusion 228

Article 3 - L'ethnographie à l'école primaire au pays de Galles : réflexions méthodologiques d'une chercheure franco-ontarienne 232

Introduction 232
Fondements des approches *Outsider* et *Insider* en ethnographie 234
Pour aller au-delà d'un discours polarisant : le positionnement *Insider/Outsider* 235
Recherche ethnographique au pays de Galles et positionnement des chercheurs 236
De l'Ontario français au pays de Galles : à la croisée des chemins entre *Insider* et *Outsider* 239
Arrivée au pays de Galles, apprentissage du gallois et négociation de l'entrée à l'école 239
Travail de terrain à l'école primaire Llanhiraeth : défis et rapprochements 242
Discussion et conclusion 245

Conclusion 248

Retour sur les questions de recherche et les résultats de l'étude 248

Politiques linguistiques éducatives 250
Culture de l'école 251
Positionnement de la chercheure, ethnographie et apprentissage de la langue 254
Contributions de la thèse 256
Limites de la recherche 260
Pistes de recherche futures 263
Mot de la fin 267
Bibliographie 268
ANNEXE 1 289
ANNEXE 2 290
ANNEXE 3 291
ANNEXE 4 293
ANNEXE 5 295
ANNEXE 6 297
ANNEXE 7 299
ANNEXE 8 300
ANNEXE 9 301
ANNEXE 10 302
ANNEXE 11 305
ANNEXE 12 306
ANNEXE 13 308
ANNEXE 14 309
ANNEXE 15 313

Liste des figures

Figure 1 : Match de rugby des 6 Nations – 6 février 2015 8

Figure 2 : Message Facebook *Dydd Gŵyl Dewi*/Saint David's Day 18

Figure 3 : Question posée dans le recensement de 2011 (compétences linguistiques – gallois) .. 21

Figure 4 : Nombre de personnes de 3 ans et plus capables de parler gallois, 1911-2011..... 22

Figure 5 : Proportion de personnes (3 ans et plus) capables de parler gallois, par région administrative..... 23

Figure 6 : Résultat visé 1 – Welsh-medium Education Strategy 41

Figure 7 : Visée stratégique du gouvernement gallois - *Iaith fyw, iaith byw*/A living language, a language for living 43

Figure 8 : Charte de la langue galloise – Objectifs..... 54

Figure 9 : Rallye en faveur de l'indépendance de l'Écosee à Cardiff, 13 septembre 2014 141

Figure 10 : Phases de la recherche..... 162

Listes des tableaux

Tableau 1 : Nombre d'écoles primaires au pays de Galles, par catégorie 52

Tableau 2 : Nombre d'écoles secondaires au pays de Galles, par catégorie..... 52

Tableau 3 : Éducation primaire et secondaire au pays de Galles, par âge et niveau scolaire 55

Tableau 4 : Pseudonymes, niveau enseigné et lieu d'origine des enseignantes et aides-enseignantes à *Llanhiraeth* 147

PREMIÈRE PARTIE : Repères contextuels, conceptuels et méthodologiques d'une ethnographie menée au pays de Galles

Introduction

Cette thèse doctorale a comme point de départ mon désir de partir à la découverte d'une minorité linguistique : celle du pays de Galles, l'une des quatre nations constitutives du Royaume-Uni. C'est bien la résistance acharnée du peuple gallois face aux pressions hégémoniques de l'Angleterre qui a d'abord retenu mon attention. Si les autorités britanniques se sont attardées farouchement à faire disparaître la langue galloise, la spécificité linguistique et culturelle du pays de Galles se perpétue. La preuve : il y a toujours aujourd'hui plus d'un demi-million de locuteurs de cette langue celtique, soit près de 20 % de la population du pays de Galles.

Mon intérêt envers les minorités linguistiques galloises s'explique, d'abord et avant tout, par ma propre appartenance à la minorité francophone de l'Ontario, dont l'histoire est elle aussi marquée par une longue tradition de luttes pour assurer sa vitalité. Cet attachement profond que je ressens envers la langue française fait partie intégrante de mon quotidien depuis mon plus jeune âge. En m'intéressant au pays de Galles dans le cadre de cette thèse doctorale, j'aspire à pouvoir entrer en dialogue avec des gens qui ressentent, eux aussi, un fort engagement envers une langue minoritaire.

Si, pendant plusieurs siècles, la langue galloise a été circonscrite à certains milieux, dont le foyer et les lieux de culte, elle représente dorénavant une partie intégrante du système scolaire. Au pays de Galles, près de 25 % des élèves sont scolarisés principalement ou uniquement en gallois, en notant ici que c'est désormais chez les groupes d'âge les plus jeunes que l'on trouve le plus de Galloisants[2]. L'engouement envers l'éducation en gallois est évident, notamment dans le

[2] Il importe de faire la distinction entre les termes « Gallois » (Welsh) et « Galloisants » (Welsh-speaking). Aux fins de cette thèse, le premier fait allusion à une appartenance nationale et à la résidence sur le territoire du pays de Galles alors que le second correspond à celles et ceux qui parlent gallois.

sud du pays de Galles, dont à Cardiff, la capitale, où l'on ne cesse d'ouvrir de nouvelles écoles pour répondre à la demande croissante de la population locale.

Dans cette région, plus de 80 % des élèves scolarisés en gallois ne parlent pas cette langue au sein de leur foyer. Par conséquent, l'école représente l'un des seuls milieux où il s'avère possible pour eux de vivre leur langue et leur culture au quotidien. L'école de langue galloise est ainsi dotée d'une mission linguistique et culturelle : « The bilingual[3] education system in Wales [plays a vital role] not only in the revitalisation of the Welsh language but also safeguarding and transmitting the most valuable aspects of Welsh culture to the next generation » (Lewis, 2007, p. 21). Nul ne peut alors nier le rôle qui est conféré au personnel enseignant. En se référant à la devise du School of Education de la University of Wales in Bangor, Lewis souligne d'ailleurs la centralité du travail enseignant : « *Gorau diwyllirw – athro da/* the best transmitter of culture is a good teacher » (Lewis, 2007, p. 34). La notion de l'école galloise à titre d'institution chargée d'une mission linguistique et culturelle est largement répandue dans les travaux portant sur le pays de Galles, en soulignant toutefois l'usage de différents termes, tels « transmission », « production », « reproduction » ou « revitalisation » (Baker et Jones, 2000 ; Jones et Martin-Jones, 2004 ; Lewis, 2016 ; Maas, 2012 ; Williams, 2000). Alors que ces termes sont parfois utilisés de façon interchangeable, le concept de transmission linguistique et culturelle sous-entend souvent qu'il s'agit d'un processus unidirectionnel, et celui de revitalisation linguistique évacue la mission culturelle de l'école en se limitant à l'aspect linguistique. J'ai choisi de retenir le concept de « production et de reproduction » (Baker et Jones, 2000; Bélanger et Farmer, 2010; Bélanger, Garant, Dalley et Desabrais, 2010), car il permet de saisir l'aspect dynamique et multidimensionnel de ce phénomène, axé sur la co-construction de la langue et de la culture par les adultes et les enfants en contexte linguistique minoritaire. Dans le cadre de cette thèse, je m'intéresse au travail des aides-enseignantes et des enseignantes[4] quant à la (re)production de la

[3] Les termes « Welsh-medium education » et « bilingual education » sont souvent utilisés de façon interchangeable, en rapport à la scolarisation en gallois (Jones et Martin-Jones, 2004 ; Williams, 2013b) car l'éducation en langue galloise entend l'apprentissage des deux langues. D'autres précisions à cet égard seront apportées dans le deuxième chapitre de la thèse.

[4]Dans le cadre de cette thèse, j'ai choisi de me référer tant aux enseignants/aides-enseignants qu'aux enseignantes/aides-enseignantes en employant le féminin comme générique, au lieu d'opter pour la pratique commune de l'utilisation du masculin comme générique. Bien que certains hommes comptent parmi les membres du personnel l'école dont il est question dans l'étude, il s'agit majoritairement de femmes, comme dans plusieurs autres milieux

langue et de la culture galloises dans une école primaire galloise à Cardiff que j'ai nommée *Ysgol Gymareg Llanhiraeth*[5]. D'autres précisions concernant les concepts retenus seront présentées dans le troisième chapitre de cette thèse.

Puisque j'ai choisi d'explorer ce milieu par l'entremise de l'ethnographie, il m'apparaissait essentiel d'apprendre le gallois. Bien que j'aie cumulé plus de 240 heures de cours en gallois, je ne peux faire abstraction des défis associés au travail de terrain ethnographique entrepris dans une langue que je ne parlais pas du tout avant mon départ du Canada. L'apprentissage du gallois représente d'ailleurs une composante importante de cette recherche, celle-ci étant explorée dans toutes ses dimensions au fil de la thèse. Dans cet ordre d'idées, je tiens à souligner le soutien, l'écoute, le partage de ressources et la patience des membres du personnel de l'école *LLanhiraeth* à l'égard de mon cheminement d'apprentissage du gallois. De surcroit, l'accueil et l'ouverture des enseignantes et aides-enseignantes avec lesquelles j'ai eu le privilège d'échanger fut sans pareil, ce qui a grandement fait progresser ma compréhension des enjeux de la langue et de la culture galloises en contexte scolaire. Tensions, surprises, défaites, succès, défis et apprentissages ont marqué mon travail de terrain à Cardiff.

Mue par le désir de partager ces moments qui ont marqué mon passage au pays de Galles, je présente dès maintenant le récit d'une telle expérience. Après une attente qui semblait parfois interminable, ma première semaine d'observation à *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth* en début février 2015 fut couronnée par une occasion sans pareil d'assister à un duel acharné entre les équipes de rugby du pays de Galles et de l'Angleterre. Puisque ce match avait lieu à la fin de ma première semaine d'observation, il m'a été permis de voir comment celui-ci était vécu dans le quotidien des élèves et du personnel de l'école dans laquelle je m'insérerais au cours des cinq prochains mois. Ce récit narratif présente alors un va-et-vient entre ces deux événements, soit le match comme tel ainsi que les observations effectuées à l'école. Je tisse aussi des liens avec mes expériences

scolaires. Je me réfère ainsi aux enseignantes et aux aides-enseignantes, à part lorsque je renvoie précisément à un homme ou à des hommes en particulier.

[5] *Ysgol Gymraeg Llanhireath* est le nom fictif de l'école où j'ai effectué cette ethnographie. Le sens de ce mot est expliqué dans ce chapitre. Puisque l'expression *Ysgol Gymraeg* correspond à « école galloise », j'emploie souvent la version abrégée du nom de l'école, soit simplement *Llanhiraeth*. De surcroit, j'ai choisi de mettre en italique les mots, les expressions et les phrases en gallois, de telle sorte à mettre en valeur cette langue dans la thès. Je note toutefois quelques exceptions, soit le titres de lois (ex. *Government of Wales Act 1998*) et des termes *Insider*, *Outsider* et *Insider/Outsider*.

personnelles en évoquant des souvenirs de jeunesse qui exercent une influence sur la façon dont j'envisage mon positionnement comme chercheure franco-ontarienne s'intéressant aux enjeux des minorités linguistiques galloises. J'estime que la proximité culturelle du pays de Galles et de l'Ontario français m'accorde un point de vue idéal pour comprendre les enjeux de la langue minoritaire en contexte gallois. C'est à partir d'une telle perspective que je me propose d'aborder ce récit.

Coup d'œil ethnographique

Vendredi 6 février 2015.

Cymru vs. England.

Stade Millenium, centre de ville de Cardiff.

Assise dans les gradins, le temps semble être en suspens. Autour de moi, un bourdonnement de voix monte d'un cran. L'atmosphère est électrique ! Dans quelques instants débutera le match tant attendu entre le pays de Galles et l'Angleterre, à l'occasion du tournoi de rugby des Six Nations. Disputée chaque année en février et mars, cette compétition rassemble les équipes d'Angleterre, d'Écosse, de France, du pays de Galles, d'Irlande et d'Italie. En 2013, la Welsh Rugby Union décrochait une victoire écrasante de 30 à 3 contre l'équipe anglaise, un exploit qu'elle voudrait certainement répéter aujourd'hui.

Comparativement au Canada, il ne fait pas froid dans la capitale galloise en cette soirée de février : l'écran géant indique qu'il fait 5 degrés. Plus de 70 000 personnes attendent fébrilement le cri du sifflet marquant le début du match dans le stade à ciel ouvert. Je n'arrive toujours pas y croire. Me voici bel et bien dans les gradins, parmi cette foule ! Par un concours de circonstances, j'ai réussi à obtenir un billet pour ce match à guichet fermé. Lundi dernier, je recevais un appel de mon colocataire Todd, qui m'annonçait que l'un de ses copains ne pourrait assister au match, et qu'il vendait son billet au prix de 80 £, soit près de 160 $. En dépit d'un budget assez serré, pas question de rater ma chance de prendre part à cet événement.

J'habite à Cardiff depuis maintenant près de 5 mois, ayant quitté ma province natale de l'Ontario en septembre 2014 afin d'effectuer un travail de terrain ethnographique au pays de

Galles, contexte marqué par les enjeux de la langue en situation minoritaire tout comme mon milieu d'origine. Puisque ma recherche doctorale me transporte dans l'univers d'enseignantes et d'aides-enseignantes œuvrant à *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*, j'ai voulu m'installer dans la capitale plusieurs mois avant d'y entreprendre des observations. D'abord, parce que cela me permettait de suivre des cours de langue intensifs, n'ayant aucune connaissance du gallois avant d'arriver au pays de Galles. Aussi, fallait-il se familiariser à la langue et la culture galloises, tel qu'elles se manifestent dans la capitale. Peu à peu, j'explore différents aspects de la vie à Cardiff, sachant que le milieu scolaire ne peut être compris sans considérer ce qui se passe à l'extérieur de celui-ci (Acker, 1999). En tant qu'ethnographe, ce match représente une occasion en or de participer concrètement à un aspect de la culture du pays de Galles, compte tenu de la place centrale qu'occupe le rugby dans l'imaginaire gallois (Harris, 2007). Plus qu'un simple événement sportif, il s'agit d'une occasion permettant aux Gallois de manifester leur fierté et de se représenter en tant que nation fédérée sur la scène sportive. Rien de plus important étant donné la conjoncture actuelle : celle d'un affrontement avec l'Angleterre. Depuis déjà plusieurs siècles, le pays de Galles cherche à s'affranchir du contrôle qu'exerce le gouvernement de Westminster, afin d'accéder à une plus grande autonomie dans le contexte du Royaume-Uni (Williams, 1999).

Tout autour de moi, les spectateurs portent les couleurs de leur équipe : blanc pour l'Angleterre et rouge pour le pays de Galles. D'autres se sont peint le visage ou portent des accessoires variés, dont des chapeaux en forme de jonquille, la fleur officielle du pays de Galles. Si Todd et la majorité de ses amis soutiennent l'équipe anglaise, je porte fièrement un t-shirt du Welsh Rugby Union. Le seul autre partisan du pays de Galles dans notre groupe avait d'ailleurs célébré mon allégeance, en m'offrant une pint d'avant-match alors que nous nous étions tous réunis au pub Prince of Wales, situé tout près de l'impressionnant Stade Millenium, symbole contemporain du pays de Galles (Harris, 2007). Pendant la partie, les rues de Cardiff se videront alors que des milliers de partisans se rueront devant les écrans géants des nombreux pubs de Cardiff, certains pouvant entendre au loin le retentissement des voix émanant du stade.

L'effet rassembleur de cette compétition me remémore certains constats dressés à l'occasion de ma toute première journée d'observation à l'école primaire galloise *Llanhiraeth*

mardi dernier. À mon arrivée, la secrétaire m'avait conduit au salon du personnel et demandé d'y demeurer jusqu'à ce que l'enseignante désignée vienne me retrouver. Pendant l'attente, je note :

> Le salon du personnel est assez simple : deux rangées de chaises face à face, deux grandes tables à droite et contre le mur du fond, un lavabo et une cuisinette. Sur un des murs, il y a plusieurs affiches, instructions et horaires en gallois. Je me rends compte que je comprends très peu ce qui est écrit sur le tableau, à part un message : « *Ble ydych chi'n mynd i wylio'r gêm rygbi?* » (Où allez-vous regarder le match de rugby ?) Le message fait allusion au match Wales vs. England, à Cardiff, auquel j'assisterai moi-même ce vendredi ! Ensuite, je reconnais le nom de deux pubs typiquement gallois : *Mochyn Du* et *Pen Y Wig*, suivi de points d'interrogation. Quelques check marks[6] sous le nom de chacun des pubs semblent indiquer la préférence de ceux qui ont 'répondu au sondage' » (KT, 3 février 2015).

En toute vraisemblance, l'annonce est un appel enthousiaste aux intéressés qui voudraient se réunir après l'école afin suivre de près la fameuse partie. Et pas n'importe où : dans l'un des rares pubs à Cardiff où il s'avère possible de se faire servir en gallois à coup sûr. La semaine précédente, j'avais enfin réussi à prendre mon courage à deux mains et je m'étais rendue à l'un de ces pubs, le *Mochyn Du* (Le Cochon Noir), avec la ferme intention d'interagir seulement en gallois avec serveurs et clients. C'est réussi ! La réaction tout à fait positive de ceux avec qui j'ai pu échanger m'a fortement encouragée de redoubler mes efforts en ce qui concerne l'usage de cette langue dans ma vie quotidienne, et par-dessus tout à l'école *Llanhiraeth*.

Alors que la foule qui m'entoure attend toujours avec impatience le coup d'envoi du match, je me rappelle un autre moment vécu plus tôt cette semaine lors de ma seconde journée d'observation, dans la classe de Branwen[7]. Dans mon journal de terrain, je note :

> Tout se déroule en gallois depuis que je suis entrée dans la salle de classe. L'enseignante, Branwen, demande aux élèves de lui indiquer la date d'aujourd'hui à l'aide d'un genre de tableau avec velcro,

[6] Bien que certains passages de mon journal de terrain aient été retravaillés afin de rendre plus claires les idées que je tente de véhiculer, j'ai choisi de ne pas traduire les mots anglais que j'emploie afin de demeurer fidèle à moi-même, en tant qu'auteure et comme personne. Puisque le milieu universitaire dans lequel je m'inscris valorise grandement le français standard, cette « langue légitime » (Boudreau, 2016) qui cherche souvent à effacer toute trace d'anglais, j'ai souvent dû « traduire » en français standard les idées qui me venaient soit en anglais, soit dans un mélange de français et d'anglais, soit dans un français qui n'est pas considéré comme la variété standard. En conséquence, ceci changeait parfois le sens du message que je cherchais à transmettre, ou du moins, « it didn't clearly convey my ideas ». Mon journal représente ainsi un lieu où je ne sens pas le besoin d'effectuer ces traductions. Ce faisant, mes notes sont rédigées en français, en anglais et en gallois, ces trois langues étant parfois présentes au sein d'une même phrase. Mon journal de terrain me permet de laisser libre cours à mes pensées en utilisant mon répertoire langagier en entier.

[7] Il s'agit là du pseudonyme accordé à l'une des enseignantes de *Llanhiraeth*. La liste complète des pseudonymes est présentée à l'annexe 11. Selon les approbations déontologiques de l'Université d'Ottawa et de Cardiff University, je suis en mesure de révéler le nom de la ville, mais pas celui de l'école, ni celui des participantes. Ce faisant, je ne partage pas des détails qui pourraient révéler leur identité.

> qui contient les jours de la semaine (*Dydd Llyn, Dydd Mawrth*, etc.) les dates (1, 2, 3) et les mois « *Mis Ionawr, Mis Chewfror,* etc. ». Ensuite, ils parlent de la température. Après avoir déterminé qu'il fait soleil aujourd'hui, « *Mae h'in heulog heddiw.* », Branwen en profite pour me présenter à la classe et m'invite à dire quelques mots. « *Bore da ! Karine dw i ! Dw i'n dod o Ganada yn wreiddiol, ac dw i'n bwy yng Nghaerdydd nawr!* » (Bon matin ! Je m'appelle Karine. Je suis originaire du Canada et j'habite à Cardiff maintenant). Les yeux des enfants s'illuminent aussitôt alors que l'enseignante dit « WOW, elle vient du Canada ! ». Elle demande à ses élèves si certains d'entre eux ont déjà visité le Canada. Environ 12 élèves, soit près de la moitié d'entre eux, lèvent la main. Branwen fait mine de vouloir rire. En se tournant vers moi, elle affiche un sourire sceptique.

Je jouis de ces moments vécus en salle de classe, car je suis enfin en mesure de découvrir ce qui anime cette école. C'est justement à l'idée du match de rugby que se rallieront les élèves et l'enseignante dans ce prochain échange, qui s'est déroulé quelques instants après que Branwen m'ait présentée à ses élèves :

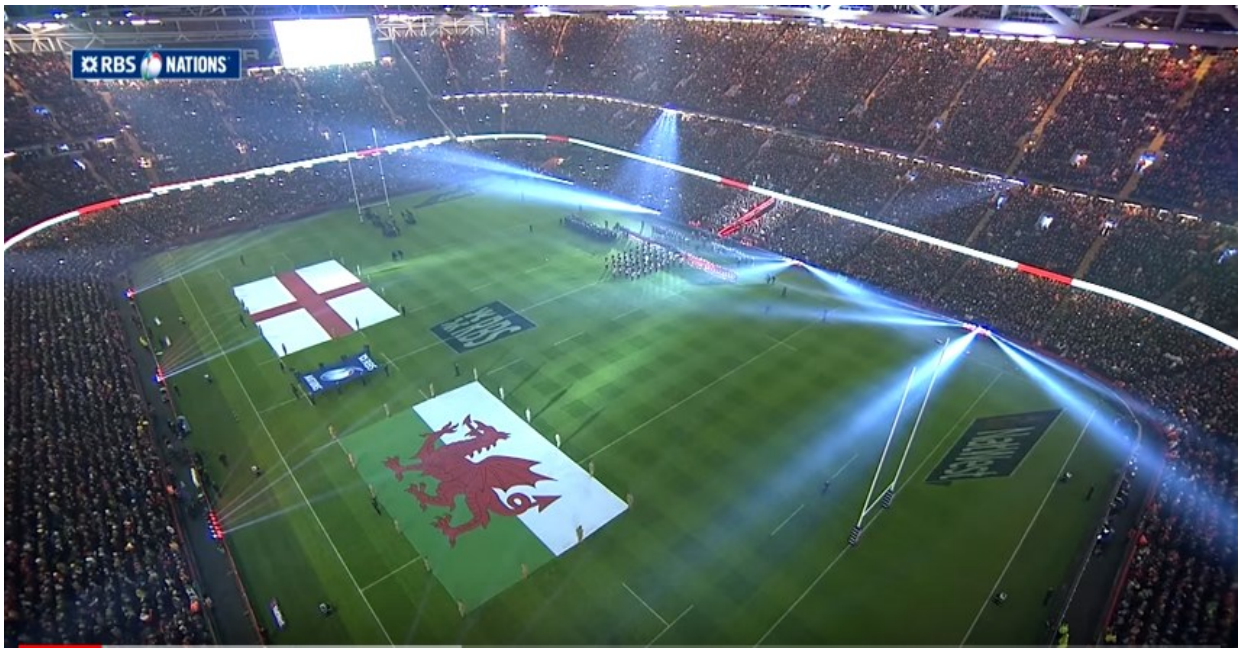
> Par la suite, Branwen fait allusion à la joute d'Angleterre vs Wales, qui aura lieu ce vendredi. C'est un événement tant attendu, autant pour les garçons, que pour les filles, que pour les vieux ou pour les jeunes ! Branwen leur annonce qu'elle ira voir la joute au Stade Millenium et leur demande si certains d'entre eux y assisteront également. Je ne suis pas certaine de comprendre la réponse d'un des élèves qui s'exprime à voix haute, mais je constate que l'enseignante le reprend quand même assez doucement en disant « *mae gêm i…* », en insistant sur le « *mae* » (une erreur que je fais souvent… the game is = « *mae gêm* », et non pas « *y gêm* = the game, sans verbe). Elle dit aux enfants qu'elle va se peindre un dragon rouge sur le visage. Ensuite, ils chantent avec entrain un hymne que tous les jeunes semblent connaitre, soit « *Calon Lan* », ce qui signifie « a pure heart » en anglais. Il s'agit d'un des nombreux hymnes du pays de Galles, que j'ai entendu à quelques reprises dans mes cours de gallois. « *Da iawn ! Dw i'n hoffi Calon Lan* » (Très bien ! J'aime bien *Calon Lan* !) dis-je, afin de leur partager à quel point j'apprécie cet hymne (KT, 4 février 2015).

L'engouement suscité par cette rencontre entre l'équipe galloise et l'équipe anglaise est évident, à la fois chez le personnel de l'école et chez les élèves qui la fréquentent. Manifestement, le rugby fait partie intégrante de la culture du lieu. En cette première semaine d'observation à *Llanhiraeth*, j'ai également constaté la place de choix accordée aux chants et aux hymnes à l'école, une autre caractéristique centrale de la culture galloise, dont la tradition musicale remonte au sixième siècle (Lewis, 2008). Todd m'avait averti qu'en plus des hymnes nationaux, plusieurs chants allaient s'exécuter à pleins poumons par tous les partisans, ce qui catalyserait l'atmosphère de rivalité.

Je suis ramenée au moment présent lorsque j'entends quelques notes de musique, venant vraisemblablement de la partie inférieure du stade. Assise dans la partie supérieure, derrière la zone de but de l'équipe d'Angleterre, je vois que les équipes s'organisent en rangées. Des projecteurs illuminent dorénavant le terrain me permettant d'apercevoir plus d'une douzaine

d'adeptes déployant par sections un énorme drapeau de l'Angleterre. La scène se poursuit cette fois avec un gigantesque drapeau du pays de Galles bien étalé.

Figure 1 : Match de rugby des 6 Nations – 6 février 2015



Source : chaîne YouTube de Six Nations Rugby
(https://www.youtube.com/watch?v=LFQ6EmkTrDg&t=12s)

C'est alors que débute l'hymne national anglais, qui retentit d'un bout à l'autre du stade. Todd et ses amis partisans de l'Angleterre entonnent les paroles avec fierté, la tête haute, les yeux pleins d'espoir :

God save our gracious Queen!

Long live our noble Queen!

God save the Queen!

Send her victorious,

Happy and glorious,

Long to reign over us,

God save the Queen.

O Lord our God arise,

Scatter her enemies

And make them fall;

Confound their politics,

Frustrate their knavish tricks,

On Thee our hopes we fix,

God save us all!

Applaudissements et cris comblent l'espace. Aussitôt, avec autant de ferveur, on enchaîne avec l'hymne national gallois, *Hen Wlad fy Nhadau*, qui signifie « le vieux pays de mes ancêtres ». En un rien de temps, les voix s'élèvent :

Mae hen wlad fy nhadau yn annwyl i mi

Gwlad beirdd a chantorion enwogion o fri

Ei gwrol ryfelwr, gwlad garwyr tra mad

Tros ryddid collasant eu gwaed[8].

Gwlad Gwlad,

Pleidiol wyf i'm gwlad,

[8] La terre de mes ancêtres m'est chère,
Terre de poètes et de chanteurs, d'hommes illustres et d'honneur,
De braves guerriers, si nobles et si vaillants,
Qui versèrent leur sang pour la liberté.

Tra môr yn fur i'r bur hoff bau

O bydded i'r hen iaith barhau[9]

S'il y a bien quelque chose qui rend le Tournoi des Six Nations particulier, c'est le moment des hymnes nationaux. Il me semble que le stade en entier chante l'hymne du pays de Galles, le son des instruments étant éclipsé par les voix qui s'unissent. Je ne peux m'empêcher de ressentir des frissons, plongée dans l'ambiance de fête accentuée de fierté patriotique. Je me laisse emporter en me joignant à celles et ceux que je considère mes compatriotes, bien que je ne sois pas Galloise. À ce moment précis, je sens grimper en moi une immense fierté. Je me réjouis de pouvoir chanter cet hymne, sachant que je ne parlais pas du tout gallois avant mon arrivée à Cardiff il y a quelques mois. Mes premières journées d'observation à l'école *Llanhiraeth* cette semaine m'ont d'ailleurs plongée dans une insécurité profonde. Je n'avais pas encore vécu une immersion complète, puisque seuls 10 % de la population de Cardiff parle couramment gallois. Quoique j'aie suivi des cours intensifs de langue pendant les mois de septembre, d'octobre et de janvier, il demeure que ma vie au pays de Galles se déroulait principalement en anglais, à l'exception de conversations en français avec certaines collègues[10] au département de gallois de Cardiff University et de nos échanges sporadiques en gallois. Or, en dépit d'un sentiment d'instabilité provoqué par mes compétences linguistiques que je trouve encore limitées, l'idée de pouvoir m'appuyer sur des référents communs me rassure, compte tenu de ma familiarité avec le contexte social, linguistique et politique du pays de Galles, qui s'apparente à celui de l'Ontario français. Mon statut d'ethnographe issue de la francophonie minoritaire au Canada et s'intéressant aux enjeux de la langue et de la culture d'un autre groupe minoritaire donnera d'ailleurs lieu à plusieurs réflexions, notamment en ce qui a trait au positionnement du chercheur comme « *Insider/Outsider* » (Hellawell, 2006 ; Thomas et Gunter, 2010). Enfin, chanter un hymne national entièrement dans la langue de la minorité suscite chez moi le sentiment de faire partie de quelque qui chose va bien au-delà de simples voix à l'unisson.

[9] Patrie ! Patrie ! Je suis fidèle à ma patrie.
Tandis que les mers protègent la pureté de mon pays,
Oh, puisse la langue ancienne être éternelle !

[10] Quelques doctorantes que je côtoyais étaient très à l'aise en français. Ells acceptèrent de converser avec moi dans cette langue tout au long de mon séjour à Cardiff, un geste que j'ai grandement apprécié, car cela me donnait un répit de l'anglais et du gallois.

Il s'agit d'une manifestation concrète de la vitalité de la langue et de la culture galloises et de l'importance de leur (re)production en contexte scolaire.

Alors que les dernières paroles de l'hymne sont prononcées par les partisans gallois, une vague d'applaudissement et de cris retentit d'un bout à l'autre du stade. À cet instant, je me rappelle un souvenir d'adolescence, alors que je participais aux Jeux de la francophonie canadienne à Rivière-du-Loup en 2002, à titre de membre de l'équipe Ontario. Formée de francophones en provenance d'un bout à l'autre de la province, notre équipe brandissait fièrement le drapeau franco-ontarien à l'occasion de la cérémonie d'ouverture, rassemblant les équipes des dix provinces et des trois territoires. Il s'agissait là d'un important moment de consolidation de mon identité franco-ontarienne, mais aussi du développement d'un sentiment d'appartenance à une francophonie allant au-delà des frontières de l'Ontario : cette francophonie des communautés en situation minoritaire au Canada. Et maintenant, ces moments qui colorent mon quotidien au pays de Galles développent chez moi une complicité avec les Gallois, engendrée par un sentiment de proximité culturelle. En dépit de leurs trames historiques respectives, l'Ontario français et le pays de Galles ne font que se rapprocher à mes yeux. Mes expériences comme citoyenne et chercheure franco-ontarienne viennent ainsi alimenter mes réflexions quant aux enjeux de la langue et de la culture galloises, enjeux auxquels sont confrontées quotidiennement les aides-enseignantes et les enseignantes à l'école *Llanhiraeth*.

Au son du sifflet, je suis ramenée au moment présent. Le coup d'envoi du match est finalement donné ! La foule applaudit et les partisans pleins d'émoi gardent les yeux fixés sur le terrain. À la mi-temps, le pays de Galles mène 8-6. Or, l'Angleterre maximise ses efforts pendant la deuxième demie et réussit à marquer plusieurs essais. Alors que les dernières secondes du match s'écoulent sur l'écran géant qui affiche le score de 21-16 en faveur de l'Angleterre, les partisans de l'équipe du pays de Galles retiennent leur souffle, en espérant un retournement final. Malgré l'avantage du terrain à domicile, l'équipe galloise doit somme toute concéder la victoire à l'équipe anglaise. Que du bonheur venant de Todd et de ses amis partisans de l'Angleterre qui chantent joyeusement en déferlant dans les rues de la capitale après le match. Visiblement déçus du résultat, plusieurs partisans de la Welsh Rugby Union ont la tête basse, moi y compris, l'atmosphère de fête qui régnait avant le match s'en voyant amenuisé. « Told you we would win! » s'exclame Todd à

son ami gallois, auquel ce dernier répond : « It's not over! Just wait until next time! ». Certes, la victoire sera pour une prochaine fois.

***

« There is no easy shortcut to developing one's own ethnographic voice »

(Mills et Morton, 2013. p. 16)

Conjuguer la recherche et mon parcours personnel : une vue d'ensemble

Cette entrée en matière narrative vise d'abord à souligner la centralité de l'écriture dans l'ethnographie et l'important cheminement que j'ai dû accomplir afin de mettre en mots l'ensemble des expériences qui ont marqué mon parcours dans un milieu qui m'était autrefois étranger. Depuis un certain temps, je me demande comment donner un sens au travail de terrain ethnographique que j'ai effectué au pays de Galles. Parfois accablée par ce qui semble être une montagne de données et de réflexions, d'autres fois énergisée par les progrès de ma démarche, je me retrouve dorénavant face à un moment important de consolidation de mon parcours doctoral. En amorçant cette thèse avec un récit reconstruit à partir de mon journal de terrain, je souhaite initier mon lectorat à toute l'importance de ce moment tel que je l'ai vécu, en tant qu'expérience partagée avec les partisans de l'équipe galloise ainsi qu'avec les élèves et le personnel de l'école *Llanhiraeth.*

Recherche ethnographique à l'école *Llanhiraeth*

Tout comme les écoles de langue française en situation minoritaire au Canada, l'école primaire galloise *Llanhiraeth* se dote d'un mandat explicite à l'endroit de la langue et de la culture minoritaires : « [to] instill a strong awareness of Welshness in all pupils, in order to develop a pride in our language » (School Handbook, *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*, s.d., p. 3). Lors de ma première semaine d'observation à l'école, les élèves et le personnel scolaire sont captivés par l'affrontement entre l'équipe de rugby galloise et leurs adversaires anglais. Il ne s'agit là que l'un des nombreux exemples qui seront partagés dans cette thèse pour illustrer comment la langue et la culture galloises s'insèrent à l'école primaire galloise *Llanhiraeth.*

En plus des observations, j'aurai l'occasion de discuter avec les aides-enseignantes et les enseignantes, à la fois dans le cadre d'entretiens formels et d'échanges informels, ce qui alimentera mes réflexions quant aux enjeux de l'enseignement en contexte linguistique minoritaire. Plusieurs situations, notamment celles se déroulant à l'extérieur du contexte formel d'enseignement en salle de classe, me permettront de développer ma compréhension de la façon dont les enseignantes et les aides-enseignantes contribuent à la (re)production de la langue et la culture galloises. Cette thèse s'éloigne ainsi des aspects plus didactiques de l'enseignement en contexte linguistique minoritaire, pour analyser ce phénomène d'un point de vue sociologique.

Avant de poursuivre, je tiens à souligner que ce projet doctoral se concentrait initialement sur le travail des enseignantes, c'est-à-dire les titulaires de classes. Je n'avais pas du tout songé à la possibilité de m'intéresser au travail des aides-enseignantes[11], qui se sont avérées des interlocutrices importantes. Dès mes premiers jours d'observation à *Llanhiraeth*, j'ai pu reconnaître qu'elles occupaient des fonctions essentielles au sein de cette école primaire. De surcroit, il s'est avéré plus facile d'effectuer un rapprochement initial et d'entamer des discussions informelles auprès d'elles en salle de classe, alors que la titulaire « donnait la leçon ».

Or, petit à petit, ma présence à l'école se fait connaître à la fois par les enseignantes et les aides-enseignantes. Plusieurs d'entre elles étaient intriguées par le fait qu'une Canadienne voulait apprendre le gallois, et donc, m'approchaient pour en discuter. Dans ces échanges, je n'hésitais pas à mettre de l'avant mes expériences en rapport à la langue en Ontario français, les similitudes que je constatais entre mon milieu d'origine et le pays de Galles, en plus des raisons pour lesquelles je m'intéressais à leur travail dans ce contexte linguistique minoritaire. Au fil des semaines et des mois, j'apprends à connaître plusieurs d'entre elles, qui proviennent de partout au pays de Galles, certaines s'étant établies dans la capitale en raison des possibilités d'emploi qui s'avéraient plus prometteuses que dans leur région d'origine. Elles me partageront des témoignages non seulement en ce qui a trait à leur travail à *Llanhiraeth,* mais aussi à l'égard de leurs expériences de scolarisation, tout comme celles vécues dans leur foyer ou dans leur communauté d'origine. Alors que certaines ont grandi dans des régions où la langue se trouve en situation extrêmement

[11] Il importe aussi de souligner l'éventail des termes utilisés pour se référer à ces actrices : « a teaching assistant may be called a teaching auxiliary, a member of the non-teaching staff, a classroom support assistant or a classroom assistant » (Farell, 1999, p. 190).

minoritaire, dont le sud-est du pays de Galles, d'autres issues du *Y Fro Gymraeg*/Heartland, soit le nord du pays de Galles, d'autres ont évolué dans un contexte où réside une plus grande proportion de Galloisants[12]. Bien que la thèse ne présente pas un portrait détaillé de chacune d'entre elles, certains éléments de leurs parcours sont mis en lumière afin de mieux contextualiser leurs propos.

Chercheure franco-ontarienne au pays de Galles : mon parcours et mon positionnement

Grâce à ces échanges riches, j'acquiers une meilleure compréhension des enjeux de l'enseignement dans ce contexte linguistique minoritaire. Ce n'est toutefois qu'avec beaucoup de recul que je parviens à constater l'incidence de mon parcours comme chercheure francophone minoritaire sur le déroulement de cette recherche. Voilà donc la raison pour laquelle je tiens à expliciter mon positionnement comme chercheure (Pillow, 2010), c'est-à-dire mon rapport au terrain étudié, ma biographie personnelle et professionnelle, afin de la prendre en compte dans mon analyse des phénomènes que j'ai étudiés. Pour ce faire, je m'appuie entre autres sur la démarche qu'a empruntée la sociolinguiste Annette Boudreau, dans son ouvrage intitulé « À l'ombre de la langue légitime » (2016). Elle y partage plusieurs éléments de son parcours et de son positionnement en rapport à l'Acadie, son terrain d'étude et son milieu d'appartenance, et ce, dans une démarche réflexive de production des connaissances. Pour Boudreau, le chercheur est « imbriqué dans ces histoires avec lesquelles il doit construire du sens, et son propre parcours est à prendre en compte dans l'analyse de données, autant que faire se peut » (p. 75). C'est dans cet ordre d'idées que je réfléchis, au fil de la thèse, à mon cheminement comme chercheure issue d'un contexte linguistique minoritaire, qui s'intéresse aux enjeux éducatifs d'un autre milieu minoritaire, tout en tenant compte de mes expériences personnelles et professionnelles qui orientent les constats que je dresse. En ce sens, mon intérêt pour le travail enseignant et mon investissement envers les langues minoritaires peut certainement être éclairé par mon parcours.

[12] Le terme « Galloisants » renvoie aux résidents du pays de Galles qui parlent gallois alors que le terme « Gallois » fait référence à l'ensemble des résidents qui réclament une appartenance au pays de Galles, tant ceux qui parlent le gallois, que ceux qui ne le parlent pas. Bien sûr, certains résidents ne s'identifient pas comme étant Gallois, dont mon colloque Todd, qui se dit plutôt « English », en référence à son appartenance à l'Angleterre, habitant à Cardiff uniquement pour le travail.

Je suis née en 1986 à Sturgeon Falls, dans le nord-est de l'Ontario. Au début des années 1980, mes parents, tous deux originaires de Sturgeon Falls, se réinstallent dans leur ville natale afin d'entamer leurs carrières en enseignement. Ayant tous deux fréquenté Sturgeon Falls Secondary School, ils ont été plongés au cœur de la lutte pour l'obtention d'une école secondaire de langue française, ma mère faisant d'ailleurs partie de la première cohorte de diplômés de l'École Secondaire Franco-Cité, fondée en 1972. Certainement marqués par ces luttes, mes parents demeurent très vigilants quant à la place du français dans le foyer familial et, petit à petit, j'intériorise leurs convictions, pour ensuite me les approprier. Pendant mes études secondaires à Franco-Cité, je développe un attachement profond à la francophonie ontarienne, consolidée par l'expérience que j'ai vécue aux Jeux de la francophonie canadienne, tel que relaté plus haut.

Mon intérêt pour l'étude du travail enseignant en milieu linguistique minoritaire vient de l'époque de mes études de baccalauréat en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa. Je découvrais pour la première fois que la francophonie canadienne était l'objet de recherches en sciences sociales. Scolarisée au sein du système scolaire franco-ontarien, j'étais particulièrement interpellée par les enjeux de l'enseignement en milieu minoritaire, également orienté envers ceux-ci en raison du fait que mes parents ont tous deux œuvré dans des écoles de langue française en Ontario. Je me suis alors penchée sur le travail du personnel enseignant en Ontario français (Turner, 2012) dans le cadre d'une maîtrise en sociologie. J'y explore leur rôle dans la « transmission linguistique et culturelle » en contexte scolaire, les principaux résultats de cette recherche étant présentés dans le deuxième chapitre de cette thèse. Les propos des membres du personnel d'écoles secondaires dans le Nord-Est ontarien m'ont grandement interpellé en ce qu'ils révélaient un attachement profond à la langue et à la culture françaises et une sensibilisation quant au rôle crucial de l'institution scolaire en milieu minoritaire.

Voilà donc la raison pour laquelle j'envisageais avec enthousiasme la possibilité de développer un projet doctoral comparatif dans l'optique d'approfondir mes connaissances quant au travail du personnel enseignant dans d'autres milieux linguistiques minoritaires. En effectuant des recherches dans des bases de données, j'ai pris conscience des enjeux du milieu scolaire au pays de Galles. À cette époque, j'étais davantage à l'affut du contexte sociopolitique de l'Écosse et de l'Irlande du Nord. Grâce à ces recherches, je constate qu'un nombre important de personnes

parlait la langue galloise au quotidien et que des luttes ardues avaient été menées pour l'accès à l'éducation en langue galloise (Jones, 2003). La lecture d'ouvrages portant sur le pays de Galles m'a convaincu de la pertinence d'une comparaison avec l'Ontario français, étant aussi dorénavant au courant de certaines comparaisons effectuées entre le Canada et le pays de Galles (Cardinal, 2010 ; Williams, 2012). Une fois le doctorat bien entamé, je poursuivis mes recherches et approfondis ma compréhension des enjeux éducatifs au pays de Galles. Étant donnée l'ampleur du travail de terrain ethnographique que je comptais entreprendre, il s'est avéré plus judicieux de me concentrer uniquement sur le travail d'enseignantes et d'aides-enseignantes au pays de Galles. En évacuant l'aspect comparatif, je serais également en mesure de m'investir pleinement dans l'apprentissage de la langue galloise plusieurs mois avant le début de l'observation à l'école.

Si cette thèse ne représente pas un travail comparatif entre l'Ontario français et le pays de Galles, je reconnais tout de même l'interdépendance de ces différents milieux :

> It is impossible to look at a place or a culture without seeing it as interrelated to other places and cultures, to history and the cultural politics of interdisciplinarity […] And that is the shift I would like to see in students, away from a static positivist bounded view of places and cultures, to a perspective that is defined in terms of their relationship and connections to the rest of the world (Rizi, 2000, p. 113, repris par Mills et Morton, 2013, p. 65)

D'abord, certains parallèles se dressent entre l'expérience des minorités linguistiques canadiennes et celles au pays de Galles, en rapport à l'Angleterre. En 1999, Heller écrivait ceci à l'égard des francophones minoritaires au Canada : « their identity has been shaped by political subordination to the conquering English, and by economic marginalization and exploitation. The past thirty years have seen collective mobilization to change this state of affairs » (p. 4). Il en va certainement de même pour les Gallois, qui ont eux aussi subi le joug de la domination anglaise, tout en manifestant ce désir d'autodétermination. Ce match de rugby, c'était aussi une confrontation avec l'Autre, le Majoritaire, l'Angleterre. Le contraste entre les deux hymnes nationaux est frappant : l'un implore Dieu à protéger la Reine, l'autre plaide pour la liberté de la nation et la vitalité de la langue ancestrale. L'image du colonisateur anglais me vient tout de suite à l'esprit en entendant les paroles de l'hymne, tout comme l'image des Gallois, ayant résisté à l'assimilation anglaise, résilients et fiers de leur langue et de leur culture.

De plus, bien que menée entièrement au pays de Galles, cette ethnographie est intrinsèquement liée à l'Ontario français par suite de mon parcours, tout comme elle est informée par mon rapport à ces deux milieux. Mon expérience comme franco-ontarienne sensibilisée aux enjeux du français en situation minoritaire au Canada m'a d'ailleurs permis d'être aux aguets de certains phénomènes qui se déroulaient autour de moi en lien avec la langue et la culture galloises. En participant à diverses activités, dont ce match de rugby, en apprenant la langue et en m'insérant dans la vie de l'école *Llanhiraeth*, je parviens à « comprendre de l'intérieur » (Pépin, 2011), tout en conservant une certaine perspective critique quant au travail des enseignantes et des aides-enseignantes au pays de Galles. Au fil du temps, je développe également un sentiment de solidarité et de complicité envers les minorités linguistiques galloises, dorénavant bien conscientes des défis qu'ils ont en commun avec les minorités linguistiques franco-canadiennes.

Llanhiraeth : un nom qui en dit long

L'attachement que je manifeste dorénavant envers la langue galloise et le pays de Galles, c'est le propre de mon expérience de la recherche ethnographique. C'est aussi la raison pour laquelle j'y suis retournée à l'été 2016[13] et que je maintiens toujours un contact avec les personnes qui ont marqué mon séjour à Cardiff, comme le démontre ce message Facebook, affiché à l'occasion de la fête nationale galloise (voir Figure 2). Il va sans dire qu'un tel attachement cause également un sentiment de déchirement, d'éloignement, depuis mon retour au Canada. Ces moments où j'ai ressenti une solidarité vis-à-vis mes interlocuteurs me manquent réellement. « *LLanhiraeth* », le nom que j'ai donné à l'école dont il est question dans cette thèse, reflète ainsi mon rapport au pays de Galles.

En gallois, le mot « *Llan* » signifie une paroisse ou une église et est souvent suivi du nom d'un saint, ce qui est le cas du nom de plusieurs villes et villages au pays de Galles[14]. Le mot « *hiraeth* » est difficile à traduire en français ou en anglais, mais est fort de sens en gallois. Le dictionnaire gallois anglais de University of Wales, Trinity Saint David (2017), indique ceci : « homesickness; grief or sadness after the lost or departed; yearning; nostalgia ». *Hiraeth*

[13] Un an après le travail de terrain initial (septembre 2014 à juin 2015), je suis retournée à Cardiff pour une semaine, au cours de laquelle j'ai effectué trois visites à l'école Llanhiraeth.
[14] À titre d'exemple, Llantrisant, une ville du sud du pays de Galles se traduit en français à « paroisse des trois saints en référence à Illtyd, Gwynno et Dyfodwg, des saints du Church of Wales.

représente, à mon avis, la plus belle expression de la langue galloise, car elle illustre cette nostalgie que je ressens envers un pays qui me manque énormément.

Figure 2 : Message Facebook *Dydd Gŵyl Dewi*/Saint David's Day

Source : Compte Facebook personnel, 1er mars 2018

Portée et survol de la thèse

Bien que cette recherche m'ait permis de tisser des liens entre le pays de Galles et l'Ontario français, je tiens tout de même à souligner qu'un important travail de compréhension des particularités du pays de Galles a été effectué en amont et en aval du terrain, afin d'être en mesure de présenter un portrait juste de celui-ci. Or, de la conceptualisation du projet jusqu'à l'analyse des données recueillies, j'ai tâché de réfléchir à la façon de présenter cette ethnographie afin qu'elle puisse rayonner au-delà du milieu précis dans lequel elle a été menée. J'avance ainsi l'idée selon laquelle les enjeux de la langue et de la culture galloises rejoignent, à certains égards, ceux auxquels sont confrontés le personnel d'écoles dont la langue d'enseignement est minoritaire, et de façon plus large, ceux des communautés de langues minoritaires à travers le monde.

Cette thèse est présentée en deux parties. La première partie comporte l'introduction, le contexte et la problématique, la recension des écrits, le cadre conceptuel et la méthodologie. La

deuxième partie est composée de trois articles scientifiques suivis de la conclusion, qui résume les principaux constats émanant de la thèse ainsi que ses contributions. Les premier et deuxième articles traitent du rôle des aides-enseignantes et des enseignantes en rapport à la mission linguistique et culturelle de l'école galloise. En jumelant observation à l'école et entrevues, je tenterai de démontrer comment elles contribuent à faire vivre la langue et la culture à l'école, tout en mettant en évidence leurs voix et leurs perspectives encore trop peu présentes dans les travaux scientifiques portant sur l'éducation en gallois. Le troisième article explore certaines caractéristiques de l'ethnographie en milieu linguistique minoritaire en lien avec mon statut de chercheure franco-ontarienne s'intéressant aux enjeux du travail enseignant au pays de Galles. Cette ethnographie se veut à la fois une enquête sur le rôle des aides-enseignantes et des enseignantes dans la (re)production de la langue et de la culture galloises, ainsi qu'un examen de ce que signifie mener une ethnographie dans un contexte linguistique minoritaire autre que celui auquel appartient la chercheure.

Chapitre 1 - Problématique et mise en contexte

1.1. Langue et éducation au pays de Galles

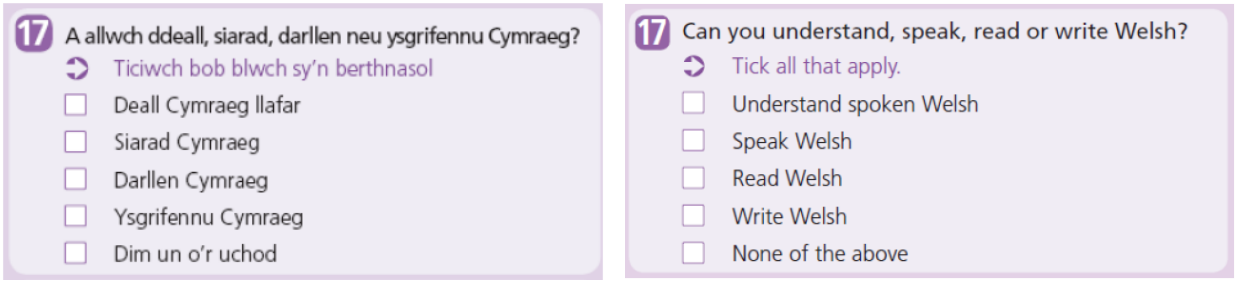
Si le système éducatif joue aujourd'hui un rôle essentiel en contribuant à la vitalité de la langue et de la culture galloises, la scolarisation dans cette langue s'avère un phénomène récent. Ce faisant, avant d'explorer plus en détail le système scolaire gallois et ses enjeux contemporains, l'histoire de la langue galloise au fil des siècles sera retracée. Comme précisé dans l'introduction, cette thèse porte uniquement sur le pays de Galles. Or, certains événements qui ont marqué l'histoire du pays de Galles font écho à ceux survenus au Canada français, dont plusieurs moments charnières de l'éducation de langue française en Ontario. Je me permets ainsi de tisser certains liens dans ce qui suit, afin de démontrer la façon dont ces phénomènes informent ma démarche ethnographique. Je présente d'abord un survol des tendances démolinguistiques au cours du 20^{e} siècle afin de bien situer l'évolution de la langue galloise sur l'ensemble du territoire.

Le gallois : un survol démolinguistique

Le pays de Galles est relativement petit : environ 300 km du nord au sud, variant de 40 km à 225 km d'est en ouest et partageant sa frontière à l'est avec l'Angleterre. À 20 779 km^2, la superficie du pays de Galles représente un peu moins de 9 % du territoire du Royaume-Uni et environ 15 % de la taille de l'Angleterre (Institute of Welsh Affairs, 2013a). En comparaison, la superficie du pays de Galles correspond à quatre fois la taille de l'île du Prince Édouard ou bien, un peu moins de la moitié de celle de la Suisse[15]. Au recensement de 2011, la population du pays de Galles atteignait près de 3,1 millions de personnes, soit environ 5 % de la population totale du Royaume-Uni (Institute of Welsh Affairs, 2013b). Selon les données du recensement, environ 19 % de la population parle gallois, ce qui représente environ 562 000 locuteurs (ONS, 2011). Les données sont colligées à partir de la question illustrée à la figure 3.

[15] La superficie de la Suisse est de 41 285 km^2 alors que celle de l'Île-du-Prince-Édouard est de 5660 km^2 (Leclerc, 2017a ; 2017 b).

Figure 3 : Question posée dans le recensement de 2011 (compétences linguistiques – gallois)

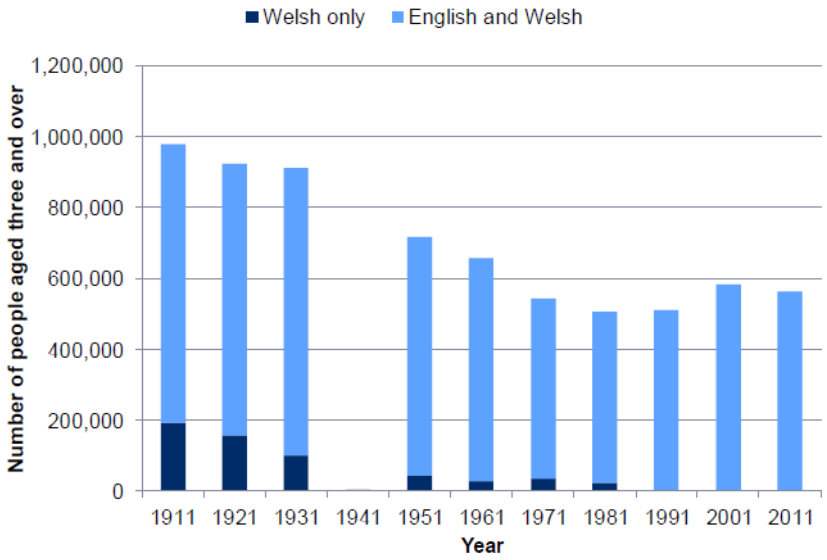


Plusieurs autres enquêtes menées au pays de Galles présentent des données sur la langue galloise. La question des compétences linguistiques en gallois figurant dans le Annual Population Survey, le National Survey for Wales et le Welsh Language Use Survey est identique à celle figurant dans le recensement. Malgré cela, la proportion de personnes qui attestent parler gallois est plus élevée dans ces enquêtes que dans le recensement[16]. La Welsh Language Use Survey de 2013-2015 a d'ailleurs révélé que 24 % (677 800) des personnes âgées de trois ans et plus pouvaient parler gallois. Le recensement de 2011 demeure toutefois la principale source fiable d'informations sur le nombre de personnes pouvant parler gallois couramment.

Bien qu'il s'agisse aujourd'hui de la langue celtique la plus parlée au monde, il n'empêche qu'au cours du 20e siècle, la langue galloise a connu un important déclin du nombre de ses locuteurs. En 1891, le recensement inclut pour la première fois une question concernant la langue : à cette époque, il y a 910 289 locuteurs du gallois, ce qui représente plus de 54 % de la population du pays de Galles. En 1951, ce n'est plus qu'environ 29 % de la population qui parle gallois, soit 714 700 locuteurs. Cette chute se poursuit au cours des trois prochaines décennies pour atteindre son niveau le plus bas en 1991, avec 508 000 locuteurs qui représentent 18,7 % de la population, tel que l'illustre la figure 4 (Welsh Government et Welsh Language Commissioner, 2015).

[16] Les différences dans la manière dont ces enquêtes et le recensement sont effectués sont susceptibles d'avoir affecté les résultats. Pour des renseignements supplémentaires, voir : https://gov.wales/docs/statistics/2016/160301-welsh-language-use-in-wales-2013-15-en.pdf (Welsh Government et Welsh Language Commissioner, 2015, p. 114).

Figure 4 : Nombre de personnes de 3 ans et plus capables de parler gallois[17], 1911-2011



Source : Welsh Government et Welsh Language Commissionner (2015), p. 20.

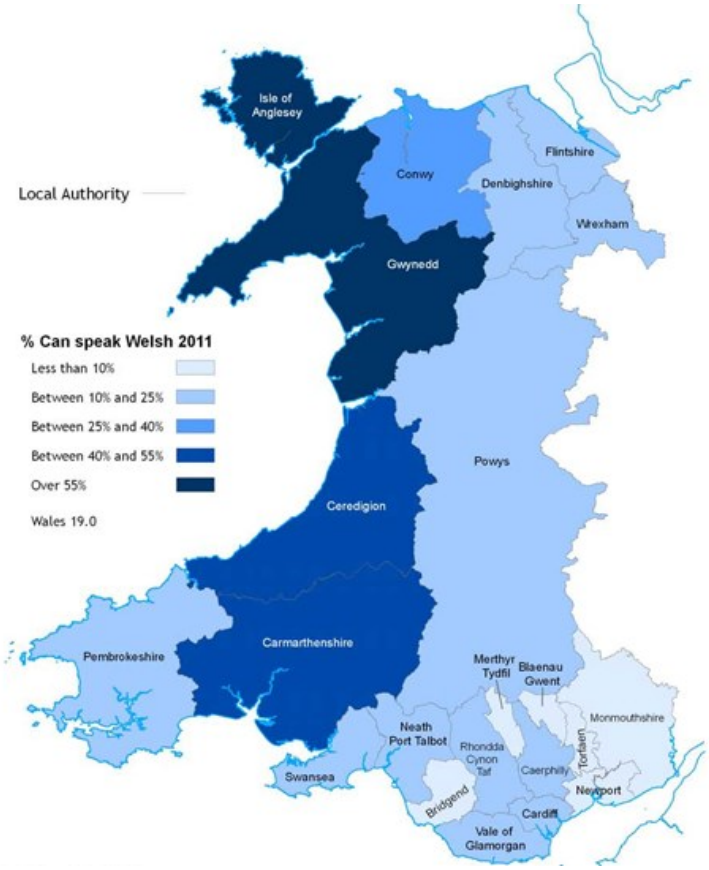
L'augmentation de locuteurs notée en 2001 semblait indiquer l'arrêt du recul observé au cours du siècle précédent, en passant de 18,7 % en 1991 (508 000 locuteurs) à 20,8 % en 2001 (582 000 locuteurs). Si certains attribuaient cette augmentation aux efforts[18] entrepris pour changer la donne, d'autres s'en méfiaient. Ces derniers signalaient que les chiffres du recensement de 2001 pourraient s'avérer trompeurs, et que cette augmentation aurait peu d'effets durables (Aitchinson et Carter, 2004 repris par Lee, 2016). Ces prévisions moins optimistes se concrétisent en 2011 : le nombre de locuteurs gallois est passé de 582 000 (20,8 %) en 2001 à 562 000 (19 %) en 2011. Bien qu'un déclin soit enregistré, la proportion et le nombre de locuteurs gallois en 2011 étaient supérieurs aux chiffres équivalents de 1991 (Welsh Government, 2012a).

Les périodes successives de déclin de locuteurs sont attribuées aux nombreux facteurs suivants : le statut de la langue galloise perçue comme inférieure à l'anglais, la sécularisation de la société menant à une diminution dans la fréquentation des chapelles de langue galloise ainsi que l'émigration de plusieurs Galloisant en quête d'emploi, en raison de conjonctures économiques défavorables. Plus récemment, les flux migratoires des non-locuteurs de gallois se font sentir dans

[17] Traduction libre. Le titre en anglais est le suivant : « The number of people aged three and over able to speak Welsh, 1911–2011 » (Welsh Government et Welsh Language Commissionner, 2015, p. 20).
[18] Des politiques, lois et stratégies ont été mises en œuvre dans divers secteurs de la société galloise, notamment au sein du système éducatif. Ceux-ci seront explorés dans cette présente section ainsi que dans la section 2.2.

l'ensemble du pays de Galles, et particulièrement dans les bastions ruraux de la langue galloise, soit *Y Fro Gymraeg*/The Welsh Heartland, situé dans le Nord et l'Ouest du pays de Galles. Dans plusieurs régions, la situation demeure précaire, à savoir que seuls deux comtés du pays de Galles sont composés de plus de 50 % de locuteurs de gallois, soit les comtés de Gwynedd (65 %) et l'ile d'Anglesey (57 %), situés dans le nord-ouest du pays de Galles (ONS, 2011). Selon les données du recensement de 2011, les comtés de Ceredigion et Carmarthenshire dans l'Ouest du pays de Galles comptent désormais moins de 50 % de locuteurs de gallois pour la première fois dans l'histoire. La proportion de Galloisants varie considérablement d'une région administrative à l'autre, comme démontré à la figure 5.

Figure 5 : Proportion de personnes (3 ans et plus) capables de parler gallois, par région[19]



Source : Welsh Government (2012a)

[19] Traduction libre. Le titre en anglais est le suivant : « Proportion of people (aged 3 and over) able to speak Welsh by local authority » (Welsh Government, 2012a).

Au cours des dernières décennies, Cardiff a connu une importante augmentation du nombre de locuteurs du gallois, en passant de 18 071 (6,7 % de la population totale) en 1991 à 37 194 (11,1 %) en 2011 (ONS, 2011). La capitale, qui compte 346 1000 résidents, continue à connaître une croissance économique importante qui attire de nombreux Gallois venant de partout au pays, dont certains sont locuteurs de la langue. Plusieurs d'entre eux tirent profit de leurs compétences linguistiques en obtenant des emplois au sein du secteur public, notamment au gouvernement et dans le système scolaire gallois (Lewis, 2008). Cardiff se distingue du reste du pays de Galles à plusieurs égards. D'abord, la ville a un statut distinct en tant que plus grand centre urbain du pays de Galles, attirant une population de partout dans le monde. En effet, 15,6 % de la population de Cardiff appartient à groupe ethnoculturel minoritaire[20], contre 4,4 % dans l'ensemble du pays de Galles. Ensuite, 9,4 % des ménages à Cardiff ont au moins un locuteur dont la langue principale d'usage n'est ni l'anglais ni le gallois, contre 4,4 % dans l'ensemble du pays de Galles. Dans certaines zones de la ville, ce pourcentage augmente à plus de 40 %, notant ici l'importante diversité linguistique qui s'y retrouvent (ONS, 2011). La diversité ethnolinguistique, notamment chez les immigrants au pays de Galles, attire de plus en plus l'attention des chercheurs universitaires (Bermingham et Highman, 2018 ; Whittaker, 2018 ; Williams, 2005).

Comme précisé plus haut, l'augmentation des locuteurs du gallois à Cardiff résulte en partie de l'exode rural des Galloisants provenant d'autres régions du pays de Galles et représente une situation tout à fait singulière. Dans l'ensemble du pays de Galles, c'est plutôt le déclin du nombre de locuteurs au cours du 20^{e} siècle qui s'est fait sentir. D'ailleurs, au cours des dernières décennies, la revitalisation de la langue galloise, soit le renversement des tendances linguistiques, est un objectif hautement convoité au pays de Galles. Des efforts importants ont été déployés dans différents secteurs de la société galloise non seulement afin de freiner le déclin du nombre de locuteurs de gallois, mais bien afin de renverser la tendance. Cette revitalisation linguistique correspond également à la (re)valorisation de la langue galloise afin de mener à la normalisation du gallois, qui, en contexte gallois, signifie rendre normale son utilisation dans le plus grand nombre de sphères sociétales possibles (Williams, 1999). En somme, il ne s'agit pas uniquement d'augmenter le nombre de locuteurs, mais aussi de rehausser le statut de la langue galloise dans la

[20] Il s'agit ici des personnes ayant indiqué une catégorie autre que « White British » dans la question portant sur le « ethnic background » du Recensement de 2011 (ONS, 2011).

société (Jones, 1998). Afin de mieux saisir ces importants changements démolinguistiques, un survol de l'histoire du gallois s'impose.

Cymraeg : les origines celtiques

Le gallois (*Cymraeg*) est une langue issue de la famille des langues celtiques, famille qui comprend également le gaélique écossais, le gaélique irlandais, le manx, le cornouaillais et le breton (Morgan, 2001). Il s'agit d'une des plus anciennes langues d'Europe, remontant à plus de 2 500 ans, en comparaison à seulement 1 500 ans pour ce qui est de l'anglais et du gaélique écossais (Davies, 1993). En effet, le gallois remonte à environ 600 ans avant J.-C., alors qu'il n'y avait que deux groupes linguistiques en Grande-Bretagne : les langues goïdéliques et les langues brittoniques, le gallois comptant parmi les langues de cette deuxième catégorie. En dépit de l'essor du latin à la suite de l'invasion romaine en 48 apr. J.-C., les langues brittoniques continuent à être parlées en Grande-Bretagne. L'ancien anglais (Old English) devient la langue dominante en Grande-Bretagne durant l'invasion anglo-saxonne entre 500 et 700 apr. J.-C., ce qui relègue les langues brittoniques aux régions non anglo-saxonnes : le cambrien dans le nord, le cornouaillais dans le sud-est, et le gallois à l'ouest (Deuchar, 2005 repris par Lee, 2016). Descendant direct de l'ancien gallois, le gallois contemporain est une langue distincte depuis environ le 6^{e} siècle. À cette époque, sa tradition littéraire s'étend à l'extérieur du pays de Galles, soit dans plusieurs régions du sud de l'Écosse ainsi que du nord de l'Angleterre. Les contes et la poésie qui datent de cette époque font partie de l'imaginaire gallois et demeurent une composante vibrante de la culture galloise contemporaine.

Depuis le 11^{e} siècle, le gallois reste principalement confiné aux limites géographiques du pays de Galles tel qu'on le connaît aujourd'hui. Jusqu'au 16^{e} siècle, il demeure la seule langue parlée par la majorité des habitants du pays de Galles. Lors de l'invasion normande en 1066, le français devient la langue des tribunaux anglais. Ce faisant, certains dirigeants gallois y emploient à la fois le gallois et le français (Carter, 2010). Cependant, en 1282, le pays de Galles, qui était scindé en diverses principautés indépendantes, tombe sous l'emprise britannique. Le pays de Galles était particulièrement vulnérable à cette éventualité, en raison de l'absence d'unité politique. En 1277, Edward I, roi d'Angleterre, lançait une première offensive militaire de grande envergure au pays de Galles. À compter de 1282, de massifs châteaux sont érigés dans plusieurs

zones côtières, afin de rappeler aux Gallois le pouvoir et l'autorité de la Couronne anglaise (Jenkins, 2007).

Au cours des prochains siècles, le pays de Galles sera touché par la famine et par la peste noire, des villages entiers subissant ce fléau (Jenkins, 2007). La domination anglaise se poursuit, le mécontentement des Gallois se faisant de plus en plus sentir. C'est ainsi que le peuple gallois trouve un chef en Owain Glyndŵr, qui organise une insurrection en réponse la domination coloniale de l'Angleterre en 1400. Comme l'explique Abalain (1991), le soulèvement de Glyndŵr « est le signe d'une véritable hostilité envers les étrangers qui ont accaparé les meilleures terres et qui s'enrichissent, alors que le peuple gallois connaît la misère » (p. 33). Avec ses alliés, il entame une série d'offensives contre plusieurs villages frontaliers desquelles ils sortiront vainqueurs. Après s'être proclamé Prince du pays de Galles, Glyndŵr obtiendra également le soutien de la France et de l'Écosse, qui combattirent à ses côtés.

Bien que la révolte éclate dans l'ensemble du pays de Galles, les Anglais réussissent tout de même à reprendre le contrôle du territoire. À la suite de plusieurs défaites, le soutien envers la révolte s'estompe. Glyndŵr se voit ainsi obligé de trouver refuge dans les montagnes de *Yr Wydffa*/Snowdonia dès 1409 et périt quelques années plus tard (Abalain, 1991). En conséquence, pratiquement tout espoir d'établir un pays de Galles uni et indépendant disparait. Les Gallois doivent à nouveau se plier aux volontés des Anglais : « the map of Wales remained unchanged, and the Welsh had once more been cowed into obedience, even though a deep well of acrimony and anger still remained » (Jenkins, 2007, p. 118). Malgré l'échec de cette rébellion, il importe tout de même de reconnaître que les efforts d'Owain Glyndŵr ont mis à l'épreuve la puissance et la patience de la couronne anglaise pendant près d'une décennie. À ce jour, Glyndŵr demeure un symbole de la résistance galloise.

Si le pays de Galles était tombé sous l'emprise britannique à la suite de la conquête edwardienne de 1282, cette subjugation ne devint officielle qu'à la suite du *Act of Union* de 1536, sous la tutelle d'Henri VIII. Adoptée par un parlement entièrement anglais, cette loi assujettit le pays de Galles aux systèmes politique et religieux de l'Angleterre. L'objectif convoité était le suivant : « to purge Wales of its ethnic and cultural distinctiveness, thus unifying the British Isles »

(Carter, 2010 repris par Lee, 2016, p. 53). L'Acte rend obligatoire l'utilisation de l'anglais et interdit l'usage du gallois dans la fonction publique.

À cette époque, la couronne anglaise déployait d'importants efforts afin d'assimiler l'Écosse et le pays de Galles, voulant éradiquer leurs particularités culturelles respectives. À la différence des Gallois, l'Écosse possédait à l'époque un système juridique, une religion, une église nationale, un système bancaire et un système éducatif distincts de ceux de l'Angleterre. Cela n'était pas le cas du pays de Galles : « A conquered country, Wales lacked the institutions which gave Scotland a sense of unitary government […] Wales had none of these things. All it had was its language » (Morgan, 2001, p. 108). En l'absence d'unité politique, c'est bien le maintien de la langue galloise qui assura la pérennité de la culture autonome du pays de Galles (Williams, 1999).

De 1550 à 1850, le pays de Galles est pratiquement indiscernable de l'Angleterre, hormis deux aspects : d'une part, le gallois est la langue de communication de la majorité des Gallois, et, d'autre part, la langue galloise reste prédominante dans les lieux de culte. Jusqu'au 16e siècle, la transmission de la langue galloise est principalement assurée au foyer et dans les chapelles galloises[21] dont la fréquentation se trouvait élevée à cette époque. L'accès aux supports écrits, dont une traduction de la Bible en gallois, changera la donne et contribuera largement à l'alphabétisation du peuple gallois, et ce, bien avant la mise en place d'un système éducatif national (Lewis, 2016).

La réforme protestante et le rejet de l'autorité papale par Henry VIII font du protestantisme la religion d'État de l'Angleterre en 1534. Se sentant vulnérable en raison de la grogne populaire en Irlande, l'Angleterre veut éviter de perdre le contrôle qu'il exerce sur le pays de Galles. L'État Tudor autorise ainsi la traduction de la Bible en gallois ainsi que du Common Book of Prayer, d'une part, afin d'éviter d'aliéner l'élite locale face à la couronne anglaise (Cardinal, Denault et Riendeau, 2007) et, d'autre part, afin de prévenir une montée du catholicisme au pays de Galles et d'assurer l'ancrage du protestantisme (Morgan, 2001 ; Williams 1999). L'accès à une traduction de la Bible en gallois eut toutefois l'effet de raffermir le statut de la langue et de contribuer à

[21] Dès le 16e siècle, la majorité des Gallois s'identifient comme membre du « Church of Wales », soit des protestants qui ne se conforment pas à la gouvernance du « Church of England », aussi connu comme des « Non-conformistes » (Robert, 1998).

l'alphabétisation de la population en gallois. Ceci allait nettement à l'encontre des visées de l'État Tudor qui avait interdit l'usage du gallois dans la vie politique.

Complétée en 1588, la traduction de la Bible est reconnue comme l'un des piliers de la vitalité du gallois, soit : « the single most important event that saved the Welsh language from extinction » (Jones et Jones, 2014, p. 7). La traduction[22] présentait une version élégante, standardisée et moderne du gallois, qui pouvait être comprise dans l'ensemble du pays de Galles. Cette Bible fournit un standard pour la langue galloise et fut déterminante dans la préservation et la valorisation de celle-ci contre la domination anglaise, à savoir que le gallois est l'une des seules langues minoritaires en Europe de l'Ouest à être dotée d'une traduction « vernaculaire » de la Bible à cette époque (Williams, 1999). Dans les siècles qui suivent, en dépit de la discrimination et de la persécution du gallois, cette langue continue à agir comme élément rassembleur au sein de la population galloise.

L'industrialisation au pays de Galles et l'éveil du nationalisme gallois

Dès la moitié du 18e siècle, la révolution industrielle se met en branle au pays de Galles. Les industries du fer et du charbon se développent à un rythme effarant dans plusieurs communautés, notamment dans le sud du pays. Ceci donne lieu à une croissance économique sans précédent ainsi qu'à une importante vague de migration interne (Carter, 2010). Au départ, ces mouvements de population ne semblent pas trop affecter la langue galloise. La mise sur pied de chapelles et de Sunday Schools de langue galloise dans les régions industrielles contribue à la transmission de la langue galloise. Or, petit à petit, les tendances démolinguistiques changent en raison de l'arrivée de nombreux ouvriers de l'extérieur du pays de Galles, attirés par les emplois qui s'y trouvent. Bien que la proportion de Galloisants ait graduellement décliné à l'échelle nationale, les Gallois n'ont pas eu à quitter leur patrie en quête d'emploi, comme ont dû le faire les Écossais et les Irlandais (Williams, 1999). Cependant, d'importantes dynamiques dictent le sort des Gallois du point de vue social et économique. La révolution industrielle apporte l'annonce de

[22] Le traducteur, William Morgan, s'attire des louanges de toutes parts, en raison de la qualité du travail qu'il a accompli : « [Morgan] was not only a fine Biblical scholar, but a master of the best Welsh, the poets' Welsh […] It set a new standard of richness and dignity for Welsh prose » (Morgan, 2001, p. 108). Ici, il est de mise de souligner que l'auteur de l'ouvrage cité et le traducteur de la Bible galloise partagent le même surnom. Tout comme Jones, Williams et Davies, le surnom Morgan est très commun au pays de Galles.

la modernité, mais elle crée inévitablement des rapports de force entre la classe dirigeante anglaise et les ouvriers gallois. Ces derniers étaient perçus comme étant inférieurs : « they ploughed the land, herded the sheep, cut the slate, poured the steel, and hacked the coal, but they did not own the great estates, the quarries, or the ironworks » (Morgan, 2001, p. 109). Cette présumée supériorité anglaise se fera également sentir dans le domaine de l'éducation.

Au cours des années 1840, le gouvernement anglais s'intéresse à l'état de l'éducation au pays de Galles. Les autorités britanniques envoient trois commissaires chargés de préparer une série de rapports à cet égard bien qu'aucun d'entre eux ne parle gallois. En 1847, ils publient leurs rapports intitulés « Reports into the State of Education in Wales », événement qui sera dorénavant connu comme la Trahison des livres bleus (*Brad y Llyfrau Gleision*/The Treason of the Blue Books). Dans ces rapports, les auteurs tiennent des propos extrêmement négatifs et critiques à l'endroit du gallois. À titre d'exemple, ils affirment que l'ignorance et l'immoralité qui caractérisaient la société galloise découlent directement de la prévalence de la langue, traitant même le peuple gallois de rétrograde et de barbare (Davies *et al.*, 2008). La stigmatisation du gallois est manifeste. Les commissaires affirment que la présence de cette langue entrave le progrès intellectuel et moral du peuple gallois (Jones, 1998). En bref, la langue galloise incarne tous les maux de la société galloise et explique l'écart qui persiste entre les Anglais et les Gallois.

En me familiarisant avec les événements entourant la Trahison des livres bleus en début de parcours doctoral, je ne pus m'empêcher de tisser des liens avec l'expérience canadienne-française, notamment en ce qui a trait à l'avènement du Rapport Durham. En 1838, Lord Durham, un homme politique britannique, est envoyé en Amérique du Nord pour enquêter sur la cause des rébellions des Patriotes de 1837-1838. Au Bas-Canada, il s'agit d'un conflit entre la minorité britannique et la majorité canadienne-française, ces derniers alors peu représentés politiquement, malgré leur importance démographique (Leclerc, 2019). Le tout est exacerbé par des crises économiques et agricoles. Dans son rapport, le Lord Durham présente des propos relatifs à la sous-scolarisation et à l'ignorance du peuple canadien-français et propose comme solution une assimilation linguistique, culturelle et religieuse au groupe anglo-protestant du Canada. En résumé, la stratégie employée par la couronne britannique à l'égard des minorités linguistiques respectives du pays de Galles et du Canada se rejoint à certains égards.

La publication des « Reports into the State of Education in Wales » en 1847 aura d'importantes répercussions au sein de la société galloise. En 1870, l'éducation obligatoire est introduite en Angleterre et au pays de Galles. Le *Education Act of 1870* dicte que la langue officielle d'enseignement est l'anglais (Williams, 2000). L'octroi des fonds du gouvernement aux écoles primaires est directement lié aux résultats des élèves en anglais et en mathématiques. Pour les écoles, l'exclusion de la langue galloise de la salle de classe s'avère une décision judicieuse sur le plan financier (Jones, 1998). Les enseignantes privilégient alors l'enseignement en anglais, car il y a très peu d'incitatifs qui motivent l'enseignement du gallois (Jones, 1998). Cette langue est d'ailleurs complètement absente du curriculum, découragée et voire même interdite dans la cour d'école. À l'époque, la majorité des parents Galloisants protestent peu, car ils perçoivent l'apprentissage de l'anglais comme un choix éclairé, soit « the path out of the coal mine and the quarry and into the middle class » (Morgan, 2001, p. 195). À l'époque, l'intériorisation d'un sentiment d'infériorité culturelle et sociale touche de nombreux Galloisants. Dans certaines écoles, des châtiments corporels étaient d'ailleurs utilisés pour décourager l'utilisation du gallois.

Tristement célèbre, le « Welsh Not », un bloc de bois suspendu par une corde et gravé soit avec les initiales « W N » ou avec « Welsh N » était porté au cou par l'enfant qui parlait gallois à l'école, et ce, comme tactique d'humiliation : « the culprit had to wear it until another pupil was caught committing the same offence, and the pupil wearing it at the end of the school day was punished by the teacher, usually with a beating » (Roberts, 1998, p. 33). Les enfants étaient aussi incités à dénoncer leurs pairs qui utilisaient le gallois en salle de classe. Un enfant portant le placard « W N » pouvait s'en débarrasser en surprenant un de ses camarades de classe en train de commettre la même infraction. Selon des témoignages recueillis auprès d'adultes dont les grands-parents auraient subi ce type de châtiments, certains des enfants refusaient de céder le « Welsh Not » à d'autres enfants, préférant être les seuls à être punis pour avoir parlé le gallois (Khleif, 1980).

Cette interdiction de parler gallois en salle de classe ressemble, à certains égards, au Règlement 17 imposé en Ontario de 1912. Ce règlement interdit le français comme langue d'enseignement dans toutes les écoles publiques et séparées après la 2^{e} année du primaire, et ce, jusqu'en 1927. Les effets de cette politique sont ressentis partout en Ontario, représentant une

tentative d'assimilation de la minorité francophone (Duquette, 1999). Dès sa promulgation, les Franco-Ontariens livreront une lutte acharnée afin de faire valoir leurs droits scolaires. Partout en province, des enseignantes s'investiront dans cette lutte, notamment à Ottawa et à Pembroke, certaines refusant carrément de cesser l'enseignement en français (Bock, 2004). Au courant de conversations avec mes interlocutrices à l'école *Llanhiraeth*, ainsi qu'avec d'autres informateurs clés, je soulignais les similitudes entre le Règlement 17 et le « Welsh Not ». Ceci ouvre la voie à de discussions fort intéressantes à l'égard du traitement des minorités linguistiques francophones et galloises par les autorités anglaises.

Il importe ici de noter que l'emploi des châtiments corporels et le port du « Welsh Not » ne furent pas répandus dans l'ensemble des écoles au pays de Galles. Or, cette pratique demeurera un symbole de la haine véhiculée à l'endroit de la langue galloise et des Galloisants. Cette répression de la langue galloise provoquera l'éveil d'un nationalisme gallois, qui tire ses racines au 18e siècle alors qu'un profond sentiment d'identité culturelle galloise se développe auprès d'un bon nombre de Gallois (Morgan, 2001). À titre d'exemple, la *Urdd Gobaith Cymru* (Welsh League of Youth[23]) est établie en 1922 par Ifan ab Owen Edwards. Créé pour éveiller les jeunes à faire usage du gallois par l'entremise d'activités variées, le regroupement deviendra le mouvement jeunesse ayant la plus grande envergure au pays de Galles (Williams, 2000). En 1925, le parti politique nationaliste du pays de Galles, *Plaid Cymru*, est mis sur pied. Le pacifisme et la résistance non violente sont au cœur du nationalisme gallois et mènent à la création de nombreux groupes de revendication sociale et politique. L'absence d'institutions à l'échelle nationale se fait toutefois sentir : « because the Welsh people lacked national institutions, their sense of Welsh identity had depended largely on the language and on the land of Wales » (Morgan, 2001, p. 109). Or, une renaissance de l'intérêt envers la langue et l'identité galloise ouvrira la voie au développement du réseau d'écoles galloises au cours de la seconde moitié du 20e siècle. Cette période charnière de l'histoire du pays de Galles contribuera grandement à la revitalisation de cette langue minoritaire.

[23] Il est intéressant de noter que la traduction littérale de *Urdd Gobaith Cymru* n'est pas « Welsh League of Youth », bien qu'on s'y réfère toujours de cette façon en anglais. Il s'agit plutôt du « Welsh League of Hope », marque de l'espoir accordé aux jeunes générations quant à la vitalité de la langue galloise.

De la fondation de la première école galloise au *1988 Education Reform Act*

Au début du 20e siècle, le gallois est marginalisé dans le système scolaire du pays de Galles, et ce, en raison de l'idée selon laquelle « schooling was synonymous with mastering the English language » (Evans, 2000, p. 346). À cette époque, il n'y a toujours aucune école galloise et le gallois est enseigné comme langue étrangère facultative. Certains parents croyaient d'ailleurs qu'il était plus utile d'apprendre le français que le gallois. Néanmoins, petit à petit, certains Local Education Authorities (LEA)[24] font montre d'une attitude plus positive envers la langue galloise. Dans certaines régions, les parents sont en mesure d'inscrire leurs enfants dans un « Welsh Stream », c'est-à-dire une filière galloise dans une école de langue anglaise, au sein de laquelle ils peuvent suivre certains cours en gallois (Lewis, 2016). En 1922, le Welsh Departement lance une série de cours offerts aux enseignantes afin de les encourager à enseigner le gallois et à étudier la littérature et l'histoire galloises (Evans, 2000).

Ce n'est qu'en 1939, à Aberystwyth, dans l'ouest du pays de Galles, que la première école primaire galloise voit le jour, les circonstances de son ouverture étant tout à fait particulières (Evans, 2000). Lors de la Seconde Guerre mondiale, plusieurs jeunes Anglais sont envoyés dans des régions rurales galloises, en raison des raids aériens en Angleterre. Près de 40 000 enfants sont relocalisés dans différents comtés du pays de Galles, dont 4 000 dans la région du *Ceredigion* dont la plus grande ville est Aberystwyth. La présence d'enfants unilingues anglophones auprès des enfants galloisants change la donne : ces derniers apprennent plus rapidement l'anglais et mettent de côté la langue galloise. Ce n'est nul autre que le fondateur du *Urdd Gobaith Cymru*, Ifan ab Owen Edwards, qui décidera d'agir pour contrer cette situation en 1939. Avec le soutien d'un groupe de parents, il met ainsi sur pied une petite école privée logée dans les locaux du *Urdd* fréquentée par sept élèves, dont son propre fils Owen. Le contexte particulier de l'époque a grandement joué en faveur de l'ouverture d'écoles unilingues galloises. Comme l'affirme Williams (2003), « if there had been no war, and if Owen had not been 5 years old, one wonders what would have become of Welsh-medium education » (repris par Lewis, 2016, p. 153). L'école galloise à Aberystwyth jouira d'un succès retentissant dans les années après son ouverture et aura

[24] Il s'agit de l'équivalent des commissions ou des conseils scolaires, responsables de l'éducation dans leur juridiction, soit un district ou un comté au pays de Galles. Dans son ensemble, l'éducation est toutefois de juridiction nationale, à savoir qu'il s'agit de l'un des domaines dévolus de l'Angleterre au pays de Galles depuis 2005.

une incidence profonde sur le développement de l'éducation en langue galloise. Certaines lois sur l'éducation généreront également des retombées sur l'accès à l'éducation dans la langue de la minorité.

Le *Education Act of 1944* contient une clause qui permettra aux parents de réclamer l'éducation pour leurs enfants dans la langue de leur choix : « under section 76, children were to be educated in accordance with the wishes of their parents, provided such desires were compatible with the provision of efficient instruction and training and the avoidance of unreasonable public expenditure » (Evans, 2000, p. 359). La façon dont est articulée la clause 76 n'accorde pas un droit aux parents, qui sont laissés à la merci de la volonté des conseils scolaires. Le Local Education Authority (LEA) devait tenir compte du désir des parents. Or, « this consideration was only "one consideration amongst many" » (Griffiths, 2000, p. 44). Des rapports de forces émergent ainsi en raison du fait que ces LEA sont contrôlés principalement par le groupe majoritaire anglophone, faisant en sorte que les parents qui désirent que leurs enfants soient scolarisés en gallois devront lutter avec acharnement. En dépit de ces obstacles, la première école de langue galloise financée par les fonds publics sera établie en 1947 à Llanelli, dans le sud du pays de Galles, grâce aux pressions parentales exercées auprès du conseil scolaire (Griffiths, 2000).

Par la suite, le rapport d'inspection très positif à l'endroit de l'école primaire d'Aberystwyth, publié en 1948, donne le coup d'envoi à l'ouverture d'autres écoles primaires de langue galloise au cours de la prochaine décennie, ce rapport étant distribué à grande échelle en guise de promotion de l'éducation en gallois (Evans, 2000). Partout au pays de Galles, des parents galloisants exercent des pressions politiques et mettent sur pied des campagnes de promotion bénéficiant à tous ceux qui souhaitent que leurs enfants soient scolarisés en gallois (Griffiths, 2000). Ces groupes prennent rapidement de l'ampleur, ce qui aboutit à la création du *Uneb Rhieni Ysgolion Cymraeg*/The Union of Welsh-medium School Parents en 1952. Renommée *Rhieni Dros Addysg Gymraeg (RhAG)*/Parents from Welsh-medium Education en 1983, la *RhAG* joue toujours un rôle déterminant en matière de lobbying auprès des politiciens, des conseillers scolaires et autres responsables de l'éducation au pays de Galles (Lewis, 2016).

En 1953, on comptait 14 écoles de langue galloise, fréquentées par environ 1 000 élèves dans l'ensemble du pays de Galles. Seulement trois ans plus tard, 30 écoles de langues galloises

étaient dorénavant établies (Lewis, 2016). Cependant, l'éducation au palier secondaire était uniquement accessible en anglais. C'est en 1956 que la première école secondaire galloise voit le jour à Rhyl, dans le nord du pays de Galles, qui jouit d'un succès florissant dès son ouverture (Edwards et Newcombe, 2005). À compter des années 1960, les parents ne parlant pas le gallois se joindront à cette lutte, afin d'exiger l'enseignement en gallois pour leurs enfants : « parents who were Welsh but not Welsh speaking sought the restoration of the language which their grandparents had spoken » (Morgan, 2001, p. 111). En conséquence, l'écart entre l'offre et la demande pour l'éducation en gallois ne fait que croître.

Puisque l'ouverture de nouvelles écoles galloises n'était pas une tâche facile, les acteurs impliqués devaient faire montre de débrouillardise. Ce faisant, la sacristie d'une église pouvait être transformée en salle de classe (Khleif, 1980). Dans d'autres cas, il s'agissait d'aménager une école galloise dans les locaux d'une ancienne école de langue anglaise, telle que fut le cas de *Ysgol Bryntaf* à Cardiff comme je le démontrerai plus loin (Jones et Williams, 2000). Ces bâtiments étaient souvent en piètre état. Les campagnes de mobilisation pour l'enseignement en gallois étaient jonchées d'obstacles : un manque de ressources humaines et matérielles, des lacunes en matière de planification pour assurer une expansion adéquate du système scolaire face à l'augmentation du nombre d'élèves ainsi que la nécessité d'exercer des pressions constantes sur les autorités pour leur faire prendre conscience des besoins en ce qui concerne l'éducation en langue galloise (Lewis, 2016). Bien que confrontés à de nombreux défis, les parents et le personnel enseignant des écoles galloises refusent de lâcher prise et défendent ardemment leurs convictions : « Without exception, Welsh-medium schools tend to have dedicated teachers and highly cooperative parents, for to establish theses schools, by definition, has meant sacrifice and constant effort to overcome material and nonmaterial difficulties, the latter especially political and psychological » (Khleif, 1980, p. 121). La contribution des parents et des enseignantes est sans équivoque.

Ici, un parallèle intéressant se dresse avec l'histoire des luttes pour l'accès à l'éducation de langue française au niveau secondaire en Ontario. En 1968, le gouvernement ontarien adopte la loi 141 qui permet l'établissement des écoles secondaires de langue française (CRCCF, 2004). Si certaines communautés obtiennent leurs écoles de langue française sans trop de difficultés,

d'autres devront lutter avec acharnement, car le pouvoir d'établir ces écoles revenait aux conseils scolaires à majorité anglophone. À Sturgeon Falls, des enseignantes et des directeurs d'écoles francophones mettent sur pied l'Association d'éducation de l'Ouest Nipissing (AEON), qui revendique l'ouverture d'une école secondaire de langue française. Bien que les francophones représentaient 75 % de la clientèle étudiante de l'unique école secondaire à l'époque, la majorité des cours étaient dispensés en anglais. Ce faisant, aux dires de l'AEON, « l'école secondaire de Sturgeon Falls empêch[ait] l'épanouissement culturel et linguistique de ses élèves franco-ontariens » (Godbout, 1972, p. 132). Comme au pays de Galles, l'ouverture d'une école dans la langue de la minorité dépendait, en grande partie, de la bonne volonté du conseil scolaire auquel siègent majoritairement des conseillers anglophones qui n'étaient pas sympathiques à cette cause. L'AEON devint catalyseur de la lutte scolaire, rassemblant divers intervenants. Ceci mènera à l'ouverture de l'école secondaire Franco-Cité, en 1972, école que j'ai moi-même fréquentée quelques décennies plus tard.

Tout comme ce fut le cas de plusieurs militants franco-ontariens, les revendications linguistiques de nombreux Gallois seront axées sur l'accès à la scolarisation dans la langue de la minorité. Ces individus en feront leur cheval de bataille, soit « a personal and national cause requiring tremendous energy, conviction and perspicuity in arguing the case, often in the face of hostile and unsympathetic politicians, local authorities, fellow professionals and parents » (Williams, 2000, p. 671). À Cardiff, l'hostilité de certains acteurs face à la croissance importante d'une école galloise sera d'ailleurs encore apparente au courant des années 1970.

La première école primaire de langue galloise à Cardiff, *Ysgol Bryntaf*, ouvre ses portes en 1949, comptant 18 élèves et deux enseignantes (Jones et Williams, 2000). Au début des années 1970, cette école rassemble plus de 400 élèves provenant de tous les coins de la ville. Le nombre d'élèves fréquentant l'école ne fait qu'augmenter d'une année à l'autre, ce qui crée des tensions avec la population du quartier dans lequel se trouve l'école. Comme le démontre Jones (2003), la situation se détériore rapidement :

> […] local inhabitants protested more and more vociferously against the influx of these foreign Welsh pupils and their daily fleet of school buses, claiming that the school should be used for their own children. Pupils were spat upon, and eventually a blockade of buses arriving at the school resulted in a decision to move the whole school, in September 1975, to the former premises of Cardiff High

> School for Girls […] despite the fact that the buildings were old and unsuitable for young children (p. 168–169).

Le déménagement de l'école résout certains problèmes. Or, quelques années plus tard, le site s'avère déjà trop étroit pour accueillir tous les élèves qui y sont dorénavant inscrits. Grâce aux pressions exercées par les parents auprès du Local Education Authority, ce dernier annonce l'ouverture de quatre nouvelles écoles de langue galloise dans différents quartiers de la ville. D'autres revendications émergent au fil des années, afin de répondre à la demande croissante pour l'éducation en gallois dans la capitale. La planification à long terme à cet égard s'avère toutefois très limitée (Jones et Williams, 2000). Il faudra d'ailleurs attendre 1978 pour l'ouverture de la première école secondaire galloise à Cardiff, soit la troisième école secondaire galloise à l'échelle du pays de Galles (Morgan, 2001).

L'année 1988 marque une victoire pour la langue galloise dans le secteur de l'éducation, avec l'avènement du *Education Reform Act*. Quelques années auparavant, en 1981, le nombre de locuteurs du gallois atteint le seuil de 504 000 (soit 18,9 %), le pourcentage le plus bas jamais enregistré au pays de Galles (Jones, 2012). Le *1988 Education Reform Act* représente l'une des plus importantes mesures législatives en matière d'éducation pour le pays de Galles, car elle fait du gallois une matière obligatoire enseignée soit comme langue première (core subject) ou comme langue seconde (foundation subject) (Evans, 2000). Le concept de « Welsh-medium school » est défini pour la première fois dans cette Loi : il s'agit d'une école au sein de laquelle au moins 50 % des matières sont enseignées en gallois. Plusieurs attribuent l'importante croissance du système scolaire gallois à la mise en œuvre de la Loi, soit une augmentation de 31 % du nombre d'écoles galloises entre 1989 et 2009 (Musk, 2010). En outre, Baker et Jones (2000) soulignent l'importante motivation associée au désir d'assurer la scolarisation des enfants en gallois, présente tant auprès des parents qui parlent gallois, que ceux qui ne parlent pas gallois : « the motivation of parents was integrative, concerning the production and reproduction of Welsh language and culture in their young » (Baker et Jones, 2000, p. 120). Compte tenu de la minorisation de la langue galloise dans

la société, ces écoles[25] représentent des institutions incontournables pour assurer la (re)production de la langue et de la culture au pays de Galles.

Nul ne peut nier les énormes progrès accomplis dans le domaine de l'éducation en gallois au cours des cinquante dernières années. Parents, enseignantes et autres collaborateurs ne lâchent pas prise : « the enthusiasm, dedication and sense of mission of parents, teachers and supporters of Welsh-medium education were important forces that led to a great deal of effort directed to overcome such problems » (Lewis, 2016, p. 156). Ces efforts ne sont pas menés en vain puisque le succès de l'éducation bilingue au pays de Galles représente pour certains l'un des petits miracles de l'Europe du vingtième siècle. Williams (2013b) résume ainsi les retombées du développement de la scolarisation en gallois :

> There is now a very positive attitude towards bilingual education based on three convictions: 1) that such education encourages a sense of national pride in the language, literature, history and geography of Wales; 2) that the high quality of education offered is a distinct advantage over many other forms of state education; 3) that in an increasingly competitive job market, the additional skill of knowing Welsh has a high added value and is therefore prized for reasons of instrumental achievement (p. 278).

En dépit de ce cheminement, la scolarisation en gallois n'est pas en soi suffisante pour assurer la pérennité de la langue au pays de Galles. Comme le souligne Normand (2015), « l'obtention de telles écoles constitue une victoire importante de la mobilisation [linguistique], mais […] elles n'ont pas freiné la chute du nombre de locuteurs du gallois observé dans le recensement de 2011 » (p. 122). Or, il importe de souligner qu'au fil du temps, d'autres mesures législatives ont été mises en place afin d'assurer la prédominance du gallois au sein de la société.

Politiques linguistiques et dévolution

Parallèlement au développement du système scolaire, d'autres efforts considérables ont été déployés afin de contribuer à la revitalisation de la langue au pays de Galles. La célèbre émission de la BBC intitulée « *Tynged yr Iaith*/The fate of the language », animée par Saunders Lewis en 1962, est reconnue par plusieurs comme étant l'un des événements catalyseur de la mobilisation linguistique au pays de Galles. Dans son discours, ce poète et militant gallois ne manque pas de

[25] En parallèle à l'expansion du système scolaire de langue galloise, un nombre croissant de parents s'inscrivent dans des cours de gallois pour adultes. En ce sens, la fréquentation scolaire de leur enfant agit comme un incitatif (Pritchard-Newcombe, 2007).

souligner le déclin du nombre de locuteurs du gallois entre 1931 et 1961, passant de 37 % à 26 % de la population au pays de Galles. Il met en garde le peuple gallois que leur langue risque de disparaître à la fin du 20e siècle si aucune mesure corrective n'est mise en place afin de rectifier le tir (Edwards et Newcombe, 2005). L'année 1962 marque également la formation de *Cymdeithas yr Iaith Gymraeg*/Welsh Language Society, qui lance une série de campagnes et de manifestations non violentes en faveur de l'égalité linguistique du gallois et de l'anglais. Au fil du temps, des politiques et des lois ont été adoptées afin de favoriser la revitalisation du gallois.

Au cours de la première moitié du 20e siècle, certaines lois amélioreront le statut de la langue galloise. Le *Welsh Language Act* de 1967 permet l'usage de la langue dans les procédures judiciaires et rend disponibles les formulaires gouvernementaux en langue galloise (Jones, 1998). Pourtant, ce n'est que plusieurs décennies plus tard que l'égalité entre l'anglais et le gallois dans la sphère publique sera entérinée, par l'entremise du *Welsh Language Act* de 1993. Cette loi instaure le *Bwrdd yr Iaith Gymraeg*/Welsh Language Board (WLB), organisme de droit public responsable de promouvoir la langue galloise, et sert de base juridique à la mise en œuvre de services publics bilingues (Cardinal, 2010 ; Williams, 2013a). Conformément à l'article 5 de cette loi, tous les organismes publics, y inclus tous les conseils scolaires (Local Education Authorties - LEA)[26] doivent préparer et mettre en œuvre des programmes linguistiques (Welsh Language Schemes) pour approbation par le WLB. La Loi de 1993 est d'une importance monumentale pour la légitimité du gallois, comme le témoigne Williams (1999) : « support for Welsh can no longer be interpreted as essentially a symbol of resistance to anglicization for the language has itself deeply imbued in the process of state socialization » (p. 281). En ce sens, la langue galloise poursuit ses avancées dans la sphère publique.

Des changements majeurs sont apportés dès 1997, lors de la première législature du gouvernement Blair. À cette époque, le gouvernement travailliste de Blair remplace le gouvernement conservateur de Thatcher, au pouvoir pendant près de deux décennies. Un référendum sur la dévolution des pouvoirs de Westminster est organisé et les Gallois se prononcent favorablement. Ce vote historique met en branle le processus de dévolution. Il s'agit du : « […]

[26] En ce qui concerne les LEA, ces programmes doivent préciser les mesures qui seraient en place pour assurer le développement continu de l'éducation en gallois dans chacune des juridictions (Jones et Jones, 2014).

transfert de pouvoirs, législatifs ou/et exécutifs, jusqu'alors exercés par une autorité politique supérieure, formée par le Parlement et le gouvernement britannique à une autorité subordonnée, élue au suffrage universel sur une base géographique » (Motard, 2009, p. 9). Par autorité subordonnée, on entend les gouvernements du pays de Galles, de l'Écosse et de l'Irlande du Nord, qui acquirent alors des pouvoirs supplémentaires et un plus grand degré d'autonomie. La dévolution annonce vraisemblablement l'aube d'une ère nouvelle en matière de politique pour le pays de Galles. En 1998, le *Government of Wales Act* instaure l'Assemblée nationale du pays de Galles[27] (*Cynulliad Cenedlaethol Cymru*/National Assembly for Wales), dont les domaines d'intervention comprennent l'éducation et le développement économique (Power, 2016). À l'époque, l'Assemblée peut uniquement adopter des législations secondaires (Measures) et devra attendre 2012 pour obtenir le droit d'adopter des législations primaires en ce qui concerne les domaines d'interventions dévolus (Jones et Jones, 2014). Néanmoins, ce changement politique majeur ouvre la voie aux nouvelles possibilités en matière d'élaboration de politiques linguistiques, notamment en ce qui a trait au développement et au financement de l'éducation en gallois (Jones et Martin-Jones, 2004). La Loi de 1998 stipule que l'anglais et le gallois doivent être mis sur un pied d'égalité et que l'Assemblée nationale peut faire ce qu'elle considère approprié et raisonnable pour soutenir la langue galloise (*Government of Wales Act*, section 5.2).

En 2003, le gouvernement de l'Assemblée du pays de Galles publie *Iaith Pawb*/Everyone's Language - A National Action Plan for a Bilingual Wales, énonçant l'engagement du gouvernement à l'égard du gallois. D'après l'analyse que propose Selleck (2018), cette politique linguistique se caractérise par son idéologie inclusive, basée sur le principe du choix : « Our aspiration is expressed in the title of that document - a truly bilingual Wales, by which we mean a country where people can choose to live their lives through the medium of either or both Welsh or English and where the presence of the two languages is a source of pride and strength to us all » (Welsh Government, 2003, p. 1). *Iaith Pawb* repose sur la prémisse que l'option d'apprendre et d'utiliser le gallois (et l'anglais) est ouverte à tous, indépendamment des antécédents linguistiques de l'individu. Williams (2005) affirme : « *Iaith Pawb* seeks to deliver us from the old prejudice that the Welsh language belongs by birth right to a shrinking minority alone » (p. 24). En ce sens,

[27] Depuis 2016, le gouvernement de l'Assemblée du pays de Galles (Welsh Assembly Government) est connu sous le nom de « Welsh Government », soit le gouvernement gallois.

le futur de la langue galloise n'est pas uniquement laissé entre les mains de ceux qui parlent déjà gallois : la langue galloise représente une richesse pour tous les résidents du pays de Galles, nonobstant leurs compétences linguistiques.

Le *Government of Wales Act* de 2006 marque le passage d'une dévolution administrative, en branle depuis 1999, à une dévolution législative (Motard, 2009). Cette loi crée un exécutif à part entière pour le pays de Galles, y compris le poste de First Minister. La dévolution est également étendue à de nouveaux domaines d'intervention. Si le domaine de l'éducation avait déjà été transféré en 1999, les autorités galloises tardent à faire avancer concrètement le dossier de l'éducation, et ce, en dépit des pressions exercées par les parties concernées. Comme il a été démontré plus haut, les progrès accomplis dans le secteur de l'éducation en gallois au cours des soixante-quinze dernières années sont grandement attribuables aux activités de lobbying des groupes de parents à l'échelle locale. Cette décentralisation entrave toutefois la croissance de l'éducation en langue galloise, comme l'expliquent Baker et Jones (2000) :

> The vision and mission of bilingual education have been latent, assumed and almost never centrally defined or defended. There has been local provision rather than central policy; school practice rather than political decisions. This has meant that the Welsh-medium sector has developed in an *ad hoc* manner. LEAs have developed their own policies and patterns of provision and even the terms used to describe these schools vary from district to district. […] There is now a need to bring bilingual education into mainstream provision and to agree to a strategic plan for the development of a linguistically integrated education and training system in Wales (Baker et Jones, 2000, p. 136).

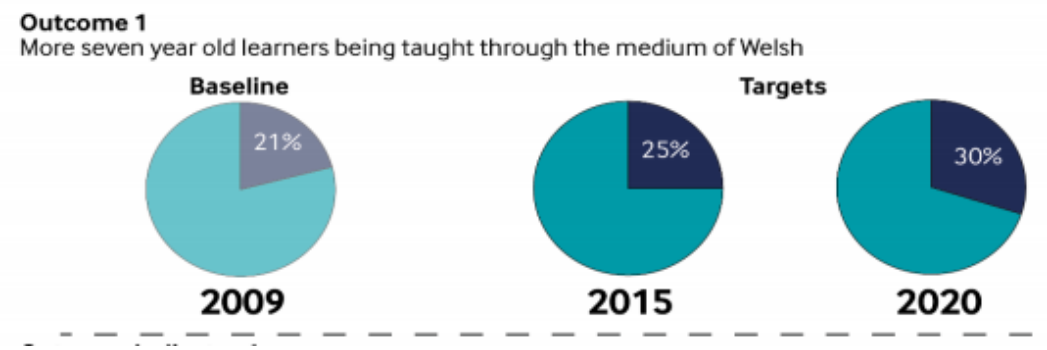
En 2008, Meirion Jones, le directeur général du Welsh Language Board exprime également son mécontentement quant au manque de leadership en matière d'éducation au niveau national, en affirmant qu'il était grand temps que le gouvernement de l'Assemblée du pays de Galle se charge de planifier le développement de l'enseignement et de la formation en gallois : « The elected government of Wales needs to ensure that it has the capacity to plan the future of education in Wales in its entirety, not only the English-medium element (repris par Lewis, 2016, p. 159). En effet, un déséquilibre demeure en matière du développement de l'éducation selon la langue d'enseignement.

En avril 2010, le gouvernement gallois lance enfin sa stratégie en faveur de l'enseignement en gallois, la Welsh-medium Education Strategy (WMES). Son énoncé de vision est le suivant :

> To have an education and training system that responds in a planned way to the growing demand for Welsh-medium education, reaches out to and reflects our diverse communities and enables an increase in the number of people of all ages and backgrounds who are fluent in Welsh and able to use the language with their families, in their communities and in the workplace (Welsh Government, 2010, p. 4).

Alors qu'*Iaith Pawb* présentait un aperçu de l'élaboration de politiques scolaires en lien avec la langue galloise, la WMES est axée expressément sur le développement de l'éducation et de la formation en gallois. Afin de concrétiser ces ambitions, six objectifs stratégiques ont été identifiés, notamment en ce qui a trait à l'accès à l'éducation en langue galloise, à la formation du personnel enseignant et au développement des compétences linguistiques des élèves (voir annexe 1). Une série de résultats stratégiques ont d'ailleurs été développés en rapport aux six visées stratégiques, qui orientent le travail des parties impliquées. La WMES met notamment l'accent sur l'augmentation du nombre d'élèves fréquentant les écoles galloises, en établissant des objectifs ambitieux, tel que démontré dans la figure 6.

Figure 6 : Résultat visé 1 – Welsh-medium Education Strategy



Source : National Assembly for Wales Commission (2016), p. 5

La publication du WMES est un jalon important de l'histoire du développement de l'éducation au pays de Galles, car il s'agit d'une première stratégie nationale et centralisée, requérant la coordination entre divers niveaux de gouvernement, y compris les conseils scolaires et les écoles. Aux termes du WMES, les conseils scolaires doivent d'ailleurs fixer des objectifs[28]

[28] D'après les lignes directrices fournies par le gouvernement gallois en rapport au WESP (2011), les conseils scolaires doivent rendre compte des objectifs suivants dans leurs rapports annuels : i. More seven-year-old children being taught through the medium of Welsh as a percentage of the Year 2 cohort ; ii. More learners continuing to improve their language skills on transfer from primary school to secondary school; iii. More learners studying for qualifications

dans le cadre de plans stratégiques d'éducation en langue galloise, soit Welsh in Education Strategic Plans (WESP), dont le suivi sera assuré par le Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills du gouvernement gallois.

Un autre point mérite d'être soulevé : en 2001, le gouvernement du Royaume-Uni (UK Government) signait la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, qui visent le gallois, le gaélique, l'irlandais et l'ulster-scots (Jones et Jones, 2014) dans la foulée du désir émanant de la communauté européenne de protéger et de faire la promotion des langues des minorités nationales. Comme l'explique Baetans Beardsmore (2016), « this document embodies potential forces, such as respect for minority languages, fairness and justice, and represents a clear mechanism in that, once ratified, has a legal status that can support (or restrict) access to some form of bilingual education » (p. 25). La WMES fait d'ailleurs mention explicite de cet accord : le progrès de la Stratégie sera examiné régulièrement par le Comité d'experts (COMEX) de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (Welsh Government, 2010, p. 20).

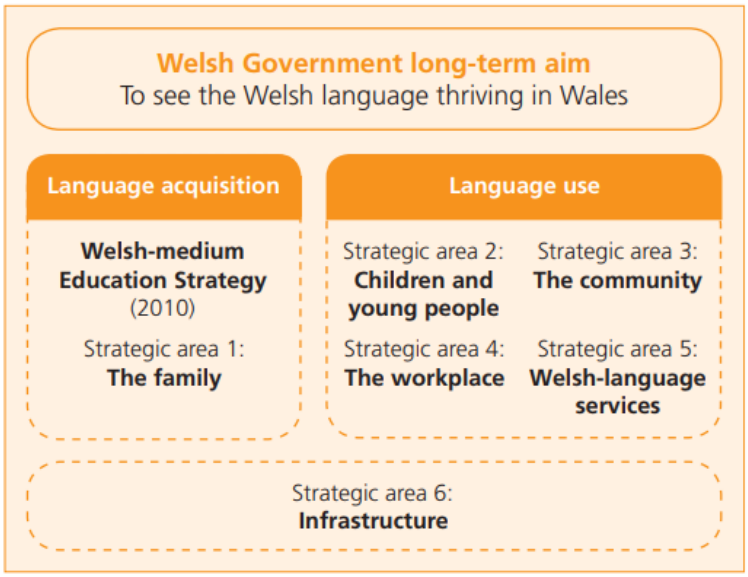
En février 2011, l'adoption du *Mesur y Gymraeg/*Welsh Language Measure marque une nouvelle étape dans l'histoire de la langue galloise (Williams et Jones, 2013). Cette mesure accorde au gallois un statut de la langue officielle. Le Welsh Language Board (créé par le gouvernement du Royaume-Uni en vertu de la Loi sur la langue galloise de 1993) est démantelé et remplacé par le Commissaire à la langue galloise (Jones et Jones, 2014). En réaction à l'adoption de cette mesure, Williams et Jones (2013) stipulent que : « In terms of policy and legislation, one can justifiably say that the Welsh language has never been in such an advantageous position » (p. 276). Certes, il est important de noter que les Gallois ne détiennent toujours pas de droits linguistiques : « l'approche gouvernementale vise surtout à aider les personnes à prendre conscience de l'importance de cette langue historique plutôt que d'accorder des droits à ses locuteurs » (Cardinal, 2010, p. 53).

En 2012, le gouvernement gallois publie une nouvelle stratégie pour la langue galloise, soit *Iaith fyw, iaith byw/*A living language, a language for living. Il s'agit d'un plan quinquennal pour la période de 2012 à 2017. Bien que la question de l'éducation formelle ne représente que l'un des

through the medium of Welsh; iv. More learners aged 16–19 studying Welsh and subjects through the medium of Welsh; v. More learners with improved skills in Welsh (p. 3-8).

axes traités dans *Iaith fyw, iaith byw*, on y réitère les six visées stratégiques de la WMES, tout en précisant la façon dont la WMES s'imbrique dans cette nouvelle stratégie, comme il est illustré dans la figure suivante :

Figure 7 : Visée stratégique du gouvernement gallois - *Iaith fyw, iaith byw*/A living language, a language for living



Source : Welsh Government, 2012c, p. 17

De surcroit, la façon dont sont articulés certains aspects de la stratégie s'avère fort intéressante. D'après Selleck (2018), un changement s'opère au niveau des termes employés en référence à la langue galloise et à son utilisation. Comme précisé plus haut, la stratégie précédente, *Iaith Pawb* mettait de l'avant des principes ancrés dans l'idée du choix entre le gallois et/ou l'anglais. Pour sa part, la nouvelle stratégie met uniquement l'accent sur la langue galloise : « our vision is to see the Welsh language thriving in Wales » (Welsh Government, 2012c, p. 14), sans pour autant aborder la question du bilinguisme, ni du choix de l'anglais ou du gallois. Les éléments centraux de cette stratégie sont énoncés ainsi :

> There are two core elements to the Welsh Government's policy for achieving our vision. Firstly, via measures to enable and encourage children and other people to acquire the language, such as encouraging language transmission at home and ensuring further growth in Welsh-medium education. Secondly, via measures to enable and encourage people to use the language on a daily basis, such as providing opportunities for people to use Welsh socially, at work, when receiving services, and when enjoying entertainment and recreation (p. 14).

La stratégie aborde également l'idée selon laquelle il est essentiel que les élèves choisissent de demeurer dans le système scolaire de langue galloise lorsque vient la transition[29] du primaire au secondaire, et encore, au postsecondaire, cherchant à convaincre les enfants et les jeunes de la valeur du gallois du point de vue économique et culturel.

La WMES et la stratégie 2012-2017 reconnaissent l'interdépendance entre le développement des compétences en gallois par le biais du système éducatif et l'utilisation de la langue au niveau social et communautaire. Or, dans le rapport d'évaluation de la WMES, les auteurs soulignent que les apprenants au sein du système scolaire gallois n'ont pas encore suffisamment d'occasions leur permettant de mettre en pratique leurs compétences orales. Le rapport stipule que les écoles sont responsables d'offrir plus de possibilités aux élèves d'utiliser la langue galloise au-delà de la scolarisation formelle, surtout dans les régions où le pourcentage de Galloisants n'est pas élevé (Duggan, Thomas et Pritchard Jones, 2016).

Avant de poursuivre, il importe de souligner deux événements majeurs qui ont marqué l'année 2016. Le 23 juin 2016 se déroulait le vote pour le référendum sur l'appartenance du Royaume-Uni à l'Union européenne À la question : « Should the United Kingdom remain a member of the European Union or leave the European Union? », 51,9 % des électeurs répondent qu'ils veulent quitter l'Union européenne. Il s'agit de la première fois que la population d'un État membre se prononce en faveur d'une telle sortie. Depuis l'annonce du Brexit, la procédure de retrait du Royaume-Uni de l'Union européenne, plusieurs s'inquiètent du sort qui sera réservé aux langues minoritaires du Royaume-Uni. Un article paru en mars 2017 résume la situation : « These minority languages […] have all benefited from UK and devolved government support. But that has been underpinned by their status as recognised minority languages within the EU. The fear is that Brexit will lead to less support, and especially less money, for education, promotion and cultural support » (Smith, 2017). Jusqu'à présent, les négociations en vue d'une entente pour le retrait du Royaume-Uni de l'Union européenne se poursuivent. Les États membres de l'Union européenne ont d'ailleurs accepté de reporter la date limite du Brexit au 31 janvier 2020 (BBC, 2019).

[29] Je reviendrai sur les aspects de la transition en rapport au continuum d'éducation en langue galloise dans la section 2.2.

En août 2016, que quelques mois après le vote en faveur du Brexit, le gouvernement gallois annonçait son intention d'atteindre 1 million de locuteurs du gallois d'ici 2050, un projet vraisemblablement ambitieux (Williams, 2017). Un nouveau plan stratégique intitulé « *Cymraeg* 2050 » est publié en 2017 et remplace le plan stratégique de 2012-2017 (*Iaith Byw, Iaith Fwy*). Il va sans dire qu'un investissement soutenu dans l'éducation, notamment en ce qui a trait à la formation des enseignantes et des aides-enseignantes, s'impose pour atteindre cette cible. Les parties impliquées doivent aussi s'engager dans l'ouverture de nouvelles écoles galloises et dans l'enseignement du gallois dans les écoles de langue anglaise (Williams, 2017). Si l'on peut penser que cette annonce est précurseure d'un engagement renouvelé du gouvernement dans tous les secteurs qui concernent la langue galloise, Williams (2017) signale que le « Departement for Education and Skills » n'a toujours pas révélé comment il envisageait de contribuer à atteindre cette cible. Si une certaine ambiguïté persiste quant à ce nouvel engagement du gouvernement, nul ne peut nier les énormes progrès accomplis dans le domaine de l'éducation en gallois, surtout au cours des dernières décennies. Certes, dans les années à venir, de nombreux acteurs devront être impliqués dans l'atteinte de cet objectif très ambitieux.

Dans cette première section du chapitre, j'ai voulu présenter l'histoire de la langue galloise en rapport à son évolution dans plusieurs sphères sociétales, y compris celle de l'éducation. Dans ce qui suit, j'apporte des précisions quant au système scolaire au pays de Galles.

1.2 Le système scolaire gallois

Caractéristiques des écoles galloises et des élèves qui les fréquentent

Dans l'ensemble des écoles de langue galloise, soit « Ysgolion Gymraeg/Welsh-medium schools », le gallois est à la fois la langue de scolarisation et la langue d'usage courant à l'extérieur de la salle de classe. D'ordre général, au moins 70 % du programme doit être enseigné en gallois (Welsh Government, 2010). Dans les écoles primaires galloises[30], y compris à *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*, l'école dont il sera question dans cette thèse, l'anglais est matière au programme seulement à partir de la 3e année, alors que l'ensemble des autres matières sont enseignées en gallois.

[30] Les termes « école de langue galloise » et « école galloise » sont utilisés de façon interchangeable dans cette thèse.

L'éducation en gallois est accessible à quiconque voulant s'en prévaloir. Hormis la résidence au sein des limites de la carte scolaire et les places disponibles à l'école, il n'y a aucun critère d'admission. Un parent peut inscrire son enfant dans une école galloise, quels que soient ses origines linguistiques et son propre parcours de scolarisation. Comme l'explique Morris (2014), « Welsh-medium education acts as both native language education for first-language speakers and immersion education for children from English-speaking homes » (p. 66). À titre d'exemple, à l'école *Llanhiraeth*, située à Cardiff, seuls environ 20 % des élèves parlent gallois au foyer en 2014-2015. Dans ce cas, le gallois représente une langue seconde pour la majorité des enfants qui fréquentent cette école. Cette tendance se dégage dans l'ensemble du pays de Galles : la plupart des jeunes locuteurs du gallois viennent de foyers anglophones et résident dans des communautés où l'anglais est la langue dominante (Jones, 2012). Le rapport « Welsh language use in Wales, 2013-15 » montre l'impact de la scolarisation en gallois auprès des jeunes générations. D'après cette enquête, seuls 43 % des Galloisants ont appris cette langue au foyer alors qu'un peu moins de la moitié ont un parent qui parle, ou parlait couramment gallois. Parmi les enfants et les jeunes âgés de 3 à 15 ans, près de 80 % d'entre eux ont appris le gallois à l'école, comparativement à 13 % pour ce qui est des personnes âgées de 65 ans et plus (Welsh Government et Welsh Language Commissioner, 2015, p. 51).

Il importe aussi de reconnaître que certains élèves qui fréquentent les écoles galloises, surtout à Cardiff, sont issus de foyers où une langue autre que le gallois ou l'anglais est parlée[31], bien qu'il s'agisse d'un phénomène encore marginal. Seul un des soixante parents[32] participant à une étude récente sur la transmission intergénérationnelle de la langue galloise à la maison parlait une langue autre que le gallois ou l'anglais avec leur enfant (Evas, Morris et Whitemarsh, 2017). Une autre étude portant sur les idéologies linguistiques d'immigrants au pays de Galles en provenance de l'extérieur du Royaume-Uni démontre l'intérêt qu'ont ces individus à l'égard de l'apprentissage du gallois et de l'anglais. Les 25 participants adultes étaient tous inscrits à la fois à des cours de gallois et à des cours d'anglais, et parlaient une langue autre au sein du foyer

[31] D'après les informations fournies par le personnel enseignant de *Llanhiraeth*, quelques élèves qui fréquentent cette école parlent une langue autre que l'anglais ou le gallois à la maison. Or, des statistiques plus détaillées à l'égard de l'usage des langues à la maison par les élèves qui fréquentent les écoles galloises sont requises afin de tracer un portrait plus juste de la situation actuelle.

[32] Dans leur rapport, les auteurs soulignent les limites engendrées par la taille limitée de leur échantillon.

(Bermingham et Higham, 2018 ; Highman, 2014). Il importe ainsi de reconnaître l'émergence de ces apprenants, soit : « a new group of double new speakers, who are learning both languages historically present in their host communities » (p. 395). Cette étude ne révèle pas le choix scolaire des participants, à savoir s'ils envoient leurs enfants (le cas échant) à une école de langue anglaise ou de langue galloise. Or, il m'apparait juste de penser que la présence d'enfants parlant une ou des langues autre(s) à la maison est un phénomène qui ne fera que s'amplifier dans les années à venir. D'ailleurs, en 2012-2013, 140 différentes langues ont été rapportées à titre de langue première parlée à la maison par les élèves au pays de Galles, les langues les plus fréquemment rapportées étant les suivantes : bengali, polonais, arabe, panjabi, ourdou, somali (School Census 2012-2013 repris par Lewis et Starkey, 2014). Or, le rapport duquel sont tirées ces données ne fait aucune distinction entre les élèves qui fréquentent les écoles de langue anglaise et ceux qui sont inscrits dans les écoles de langue galloise.

Si les données quant aux langues parlées par les élèves à la maison s'avèrent limitées, celles portant sur les minorités ethnoculturelles sont plus détaillées. Dans l'ensemble du pays de Galles, 91 % des élèves appartiennent à la catégorie « White British »[33] (School Census, 2014/15). Parmi les élèves issus de minorités ethnoculturelles, 40 % d'entre eux résident à Cardiff. Selon les données du School Census 2014/2015 à l'égard des 15 écoles primaires de langue galloise à Cardiff[34], huit écoles, dont *Llanhiraeth*, rapportent la présence de 10 % à 20 % d'élèves appartenant à une catégorie autre que « White British » alors qu'il s'agit de moins de 10 % pour les sept autres écoles. Il demeure que la plupart des élèves issus de minorités ethnoculturelles à Cardiff fréquente une école de langue anglaise. La vaste majorité de ces écoles rapportent des proportions bien au-delà de 20 %, dont une école ayant plus de 90 % d'élèves appartenant à une catégorie autre que « White British ». D'après Brooks (2010), la présence de minorités ethnoculturelles dans les écoles galloises s'avère encore limitée à Cardiff, en raison de certains facteurs qui, à son avis, font en sorte que les écoles de langue galloise ne sont pas toujours les plus

[33] Au Royaume-Uni, des statistiques très détaillées sont disponibles à l'égard du critère « ethnic background ». Les principales catégories sont les suivantes i. White British, ii. Mixed (White and Black Caribbean/Black African/Asian, any other mixed background); iii. Asian (Indian, Pakistani, Bangladeshi, any other Asian background), iii. Black (Black Caribbean, Black African, any other Black background, iv. Chinese, v. any other ethnic group (Lewis et Starkey, 2014, p. 9).

[34] Afin de préserver la confidentialité de l'école ayant participé à mon étude, je ne peux révéler les statistiques exactes au sujet de la présence des minorités ethnoculturelles dans les écoles de langue galloise.

attrayantes du point de vue des parents issus de ces minorités. D'une part, ces écoles sont souvent pleines à craquer et, d'autre part, elles sont parfois l'objet de querelles de nature politique. Au cours des soixante dernières années, le nombre d'élèves qui fréquentent les écoles de langue galloise n'a fait qu'augmenter, particulièrement dans le sud du pays de Galles. Ce développement rapide a fait en sorte que l'ouverture de nouvelles écoles et la disponibilité des places dans celles-ci ne répondent pas entièrement à la demande, notamment dans certains quartiers à Cardiff. Or, comme il sera démontré dans ce qui suit, la dévolution des pouvoirs du parlement de Westminster à la fin des années 1990 marque une nouvelle étape dans l'évolution de l'éducation au pays de Galles.

Dévolution et distinctions entre l'Angleterre et le pays de Galles

Le système scolaire gallois a longtemps été calqué sur le modèle anglais, le parlement de Westminster prenant très peu en compte les différences entre le pays de Galles et l'Angleterre. En effet, toute législation en matière d'éducation avant 1998 faisait allusion à l'idée selon laquelle l'Angleterre et le pays de Galles n'étaient qu'une seule entité. Grâce au *Government of Wales Act* de 1998, le domaine de l'éducation relève dorénavant du gouvernement gallois. Le pays de Galles est donc libre de tracer son propre chemin en créant un système éducatif distinctif.

Depuis la dévolution des pouvoirs du parlement de Westminster, l'éducation au pays de Galles s'éloigne des politiques néolibérales émanant du gouvernement anglais, notamment grâce à l'introduction du « Foundation phase » (3 à 7 ans) ayant une orientation beaucoup plus progressiste (Power, 2016). Il s'agit là d'un programme grandement inspiré des mouvements en Scandinavie et en Italie, basé sur les principes de l'éducation centrée sur l'enfant. Le curriculum est organisé en « areas of learning and experience », ce qui comprend les arts expressifs, la santé et le bien-être, les humanités, les langues, la littératie et la communication, les mathématiques et la numératie, ainsi que la science et la technologie. D'après le rapport « Successful Futures » publié par le gouvernement gallois en 2015, il est prévu que cette même approche soit utilisée aux cycles supérieurs, ce qui coïncide avec l'effacement progressif des frontières disciplinaires au niveau secondaire. Ce faisant, l'approche du pays de Galles sera davantage alignée avec celles des pays scandinaves en matière d'éducation, se distançant d'autant plus de celle de l'Angleterre. De surcroit, de grands changements ont été apportés en matière d'évaluation des élèves depuis la

dévolution, tant au primaire qu'au secondaire. Règle générale, les tests standardisés sont beaucoup moins utilisés au pays de Galles qu'en Angleterre, le gouvernement gallois ayant d'ailleurs abandonné plusieurs des tests introduits par l'entremise du *1988 Education Reform Act*.

En ce qui a trait à l'accès aux études secondaires, le pays de Galles n'effectue pas une sélection des élèves en fonction des résultats scolaires ou des compétences, contrairement à l'Angleterre, où les « grammar schools »[35] continuent à prendre de l'ampleur. Le pays de Galles n'a pas non plus la même gamme d'écoles spécialisées ou d'académies que l'Angleterre. De fait, la seule forme de différenciation entre les écoles financées par les fonds publics concerne la langue d'enseignement. De plus, en Angleterre, les résultats obtenus par les élèves lors des examens nationaux au niveau primaire et secondaire sont compilés afin de créer des tableaux de classements facilitant le choix scolaire (Power, 2016). Le gouvernement gallois ne publie pas ce type de résultats. C'est plutôt un système de code de couleurs qui est privilégié (voir annexe 2), servant de guide aux institutions scolaires pour qu'elles puissent s'améliorer : « The system is not about labelling schools or creating league tables. It is about helping schools identify what factors contribute to their progress and achievement, and what areas to focus on in order to develop. » (Welsh Government, 2017b, p. 2).

Avant la dévolution, les inspections d'écoles au pays de Galles et en Angleterre étaient menées par The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted), organe du gouvernement britannique. Or, depuis la dévolution, le pays de Galles s'est doté de son propre organisme d'inspection scolaire, Estyn. Tous les sept ans, chaque école primaire et secondaire au pays de Galles est sujette à une évaluation menée par Estyn (Jones et Jones, 2014). Les rapports qui en découlent contiennent les constats des inspecteurs, organisés selon différents domaines d'évaluation, tels que les résultats scolaires et le progrès des élèves, le leadership et la gestion ainsi que l'enseignement et les expériences d'apprentissages. De surcroit, les évaluations d'Estyn mettent l'accent sur certains éléments directement reliés à la langue et à culture galloise, ce qui n'était pas le cas à l'époque des inspections menées par Ofsted. À titre d'exemple, voici un extrait

[35] Il s'agit d'écoles qui sélectionnent les élèves en fonction de leurs résultats scolaires. Les admissions sont ainsi contrôlées et limitées, la sélection étant laissée à la discrétion de l'école.

du rapport le plus récent portant sur *Ysgol Gynradd Cefn Coch*, une école primaire galloise située dans le village de Penrhyndeudraeth dans le comté de Gwynedd au nord-ouest du pays de Galles :

> There is a very strong Welsh ethos, and provision encourages pupils to make full use of the Welsh language in all aspects of school life. All staff take advantage of every opportunity to enrich pupils' language, which contributes successfully towards their oracy skills. Teachers plan numerous opportunities to develop pupils' understanding of their Welsh heritage and culture; for example, pupils work with famous authors to produce an imaginative story for young children. Teachers organise a variety of visits to historical sites, such as Harlech castle, which ensures that pupils are given valuable opportunities to develop their awareness of the influence of Welsh princes, such as Owain Glyndŵr, on the area (ESTYN, 2018, p. 8)

Le concept « d'éthos gallois » revient à plusieurs reprises dans les rapports d'Estyn, mais aussi dans la littérature scientifique, notamment en lien avec le travail du personnel scolaire. Parmi les questions à prendre en compte par les écoles dans le cadre d'une auto-évaluation effectuée en préparation à l'évaluation formelle d'Estyn, on retrouve la question suivante : « Does the school have an ethos that promotes the Welsh language and culture and positive attitudes towards them? »[36]. La valorisation de la langue et de la culture galloises à l'école représente un objectif hautement convoité, qui sous-entend vraisemblablement l'implication du personnel enseignant. Pour Baker et Jones (2000), l'éthos des écoles galloises a grandement contribué à leur succès : « Another important part of the success equation of bilingual education in Wales has been the ethos of Welsh-medium schools […] The commitment and dedication of teachers and pupils in bilingual schools have been strong and marked. Promotion of the Welsh language and culture seemed to evoke increased motivation, commitment and sense of direction » (Baker et Jones, 2000, p. 121). Les écoles de langue galloise permettent aux élèves de vivre leur langue et leur culture, entre autres grâce au travail des enseignantes, ce qui contraste fortement avec le rôle des enseignants dans le contexte linguistique majoritaire de l'Angleterre. Or, ce en quoi consiste cet « éthos gallois » demeure tout de même nébuleux. Ce faisant, j'y reviendrai dans le deuxième chapitre. Dans cette prochaine section, j'apporte des précisions importantes quant à la place du gallois à l'école, afin de mieux illustrer les rouages du système éducatif.

[36] Le rapport « Welsh in Key stage 2 and Key stage 3 in Welsh-medium or bilingual schools » (2018) comporte l'indication suivante : « As a starting point for reviewing current practice in Welsh, schools are able to use the following questions as part of their self-evaluation », y compris la question susmentionnée à l'égard de la langue et de la culture galloises.

La langue galloise dans l'enseignement au primaire et au secondaire

Comme mentionné précédemment, le gallois est reconnu comme matière par l'entremise du *1988 Education Reform Act*, enseigné à titre de « core subject » dans les écoles galloises, ou comme « foundation subject » dans les autres écoles au pays de Galles jusqu'à l'âge de 16 ans. Il existe plusieurs catégories d'écoles galloises, tant au primaire qu'au secondaire, organisées principalement en fonction du temps alloué à l'enseignement en gallois/du gallois. Il s'agit d'un système très complexe qui peut certainement porter à confusion, un constat qui revient fréquemment tant dans les rapports gouvernementaux que dans la littérature scientifique. Dans un rapport commandé par le gouvernement gallois, l'auteur, Aled Roberts, indique qu'il est grand temps de simplifier la catégorisation linguistique des écoles au pays de Galles. À cet égard, il affirme : « It is clear to me that categorisation does not at present reflect the true linguistic nature of many of our schools. This creates confusion for parents when trying to understand the linguistic nature of those schools but also creates a false picture of local provision » (2017, p. 12). Pour l'instant, le document intitulé « Defining schools according to Welsh-medium provision » (Welsh Government, 2007) demeure la référence en matière de catégorisation des écoles.

Au niveau primaire, il y a des écoles : i. Welsh-medium ; ii. Dual stream; iii. Transitional: Welsh-medium with significant use of English; iv. Predominantly English-medium with significant use of Welsh, et v. English-medium (voir annexe 3). Les indications fournies à l'égard des écoles de langue galloise sont les suivantes :

Welsh-medium: Pupils in the Foundation Phase are taught through the medium of Welsh and at least 70% of the teaching in Key Stage 2 is through the medium of Welsh. Welsh is the language of the day-to-day business of the school and is the language of communication with the pupils and for the school's administration. (Welsh Government, 2007, p. 8)

En 2014-2015, on comptait 391 écoles de langue galloise (Welsh-medium) au palier primaire, ce qui représente près de 30 % des écoles primaires au pays de Galles (National Assembly for Wales Commission, 2016). Il est intéressant de noter que le nombre d'écoles primaires a diminué au cours de la dernière décennie, puisque les petites écoles rurales sont amalgamées (Jones et Jones, 2014).

Tableau 1 : Nombre d'écoles primaires au pays de Galles, par catégorie

Catégories (niveau primaire)	Nombre d'écoles
Welsh-medium	391
Dual stream	39
Transitional	5
Predominantly English medium	33
English-medium	863

Source: StatsWales (2015)

La vaste majorité des écoles au niveau primaire au pays de Galles relèvent de deux principales catégories, soit « Welsh-medium » ou « English-medium ». Au cours de l'année scolaire 2014-2015, il y avait 88 écoles de langue anglaise, deux écoles à double filière ainsi que 15 écoles de langue galloise au palier primaire à Cardiff.

Pour leur part, les écoles secondaires sont catégorisées de la façon suivante : i. Welsh-medium ; ii. Bilingual schools (Type A, Type B, Type C, Type CH), iii. Predominantly English-medium with significant use of Welsh, iv. English-medium (voir annexe 3).

Tableau 2 : Nombre d'écoles secondaires au pays de Galles, par catégorie

Catégories (niveau secondaire)	Nombre d'écoles
Welsh-medium	23
Bilingual (All types)	27
Predominantly English medium	9
English-medium	148

Source : StatsWales, (2015)

En 2014-2015, il y avait 17 écoles secondaires de langue anglaise (English-medium) et trois écoles secondaires de langue galloise (Welsh-medium) à Cardiff. Il est à noter que dans la capitale, aucune école n'appartient aux deux autres catégories dans le tableau ci-dessus.

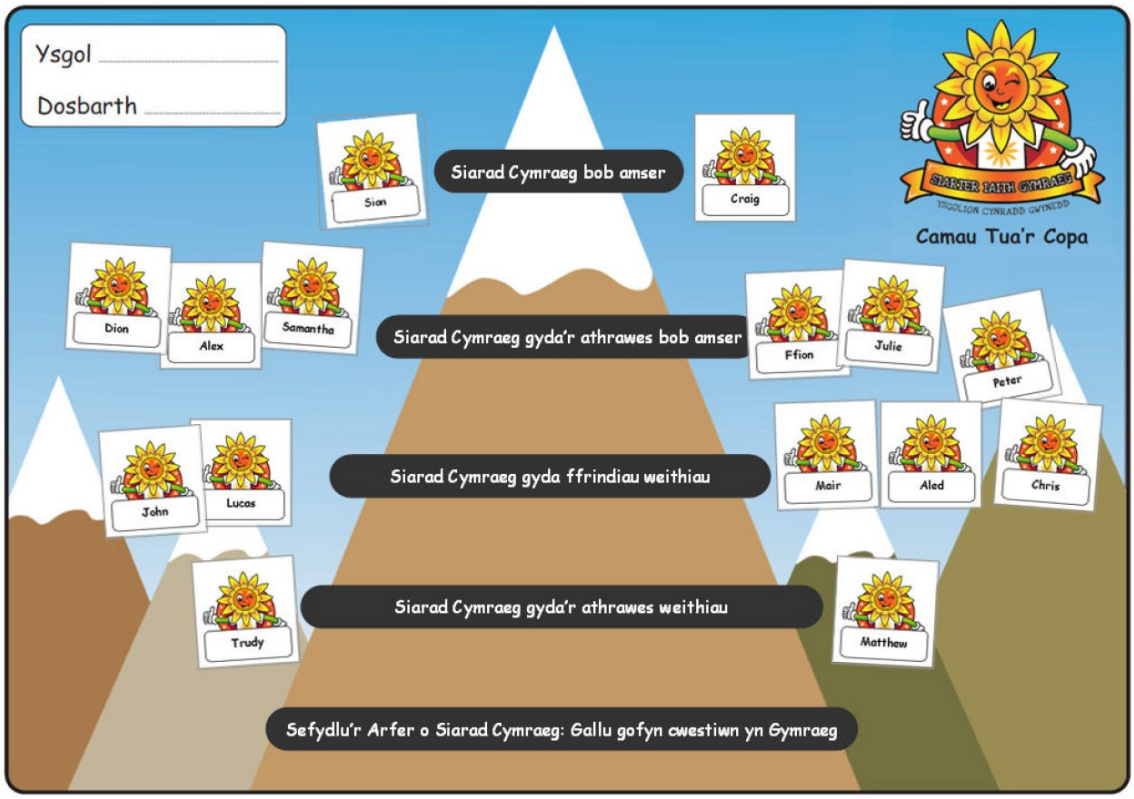
La maîtrise du gallois et de l'anglais s'avère l'un des objectifs de la fréquentation d'une école galloise, tant au primaire qu'au secondaire. Voilà donc pourquoi on emploie parfois le terme « bilingual education » au lieu de « Welsh-medium education ». Les élèves qui fréquentent ces écoles acquièrent un niveau d'anglais équivalent à celui atteint par les élèves qui poursuivent leur scolarité dans les écoles de langue anglaise (English-medium), et ce, dès la fin de la phase 2 (Key Stage 2), ce qui correspond à la 6e année du primaire (Welsh Government, 2007). De plus, on

s'attend à ce que les élèves du primaire puissent facilement transiter vers les études secondaires en gallois, ayant acquis un niveau de maîtrise élevé, quelle que soit la langue parlée à la maison. Or, tous les enfants qui parlent uniquement gallois à la maison sont également exposés à l'anglais, que ce soit dans leur quartier, dans les magasins, au restaurant ou dans les médias. Inversement, les enfants qui parlent anglais à la maison n'entrent pas nécessairement en contact avec le gallois en dehors de l'école de façon quotidienne, surtout dans les régions à faible concentration de Galloisants. Le gallois demeure alors une langue de scolarisation pour plusieurs élèves.

En réponse à ces défis, une Charte de la langue galloise (*Siarter Iaith*) a été développée par les praticiennes d'une école dans le comté de Gwynedd au nord-ouest du pays de Galles. Publiée en 2014, la Charte est un document d'une vingtaine de pages, qui fournit des lignes directrices de la mise en œuvre d'un plan afin que les élèves aient plus d'occasions d'utiliser la langue galloise en contexte social : « The simple objective […] is to provide a clear framework, which can be used to promote and increase the use of Welsh by children in a social context. In a nutshell, the Charter's main aim is to encourage and compel the children of Gwynedd to speak Welsh (Gwynedd Council, 2014, p. 1). La Charte encourage tous les membres de la communauté scolaire à participer, soit le personnel de l'école, le conseil d'école, les élèves et leurs parents ainsi que tout autre acteur impliqué, y compris la communauté au sens large. L'école doit d'abord remplir un questionnaire afin de déterminer l'utilisation actuelle de la langue en contexte scolaire par tous les partis impliqués. Chaque élève est d'ailleurs invité à réfléchir à ses pratiques linguistiques tant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci. Ensuite, un plan d'action est élaboré pour l'ensemble de l'école, et selon les résultats l'école peut chercher à décrocher une médaille de bronze, d'argent ou d'or.

Plusieurs exemples sont proposés afin d'appuyer les écoles dans l'atteinte des objectifs qu'ils se sont fixés, dont l'utilisation de supports visuels pour assurer le suivi, tel qu'illustré à la figure 8. Le document directeur propose qu'un graphique soit affiché en salle de classe ou dans les couloirs. Chaque échelon sur le graphique indique alors une progression dans l'utilisation de la langue galloise pour chaque élève. L'objectif final est de parvenir à parler gallois en tout temps : « *siarad Cymraeg bob amser* », figurant au sommet de la montagne (voir figure 8).

Figure 8 : Charte de la langue galloise – Objectifs



Source : Gwynedd Council, 2014, p. 17

De surcroit, la *Siarter Iaith* incite le personnel des écoles à adopter certaines mesures afin de favoriser l'atteinte des objectifs. En voici quelques exemples :

> The workforce holds regular extra-curricular activities for the pupils and promotes use of Welsh during these activities, e.g. concerts, national/local eisteddfodau, plays, Rhyd-Ddu Outdoor Centre, Urdd Gobaith Cymru Camps, Sports Clubs
>
> Secure the staff 's permanent commitment to correcting common errors e.g. mae fi ddim, sôn am dan, mynd i, dod o, dad fi, mam fi, iddyf fi etc
>
> (Gwynedd Council, 2014, p. 14)

Si la *Siarter Iaith* était d'abord mise en œuvre dans l'école au sein de laquelle elle a été développée, elle a ensuite été adaptée pour les autres écoles du comté. De plus, en août 2015, le gouvernement gallois annonçait son intention d'octroyer des fonds, soit plus de 220 000 £, afin de faciliter la mise en œuvre de la Charte pour la langue galloise dans toutes les écoles galloises situées dans le nord du pays de Galles. Il serait aussi question de développer cette Charte afin de

la mettre en œuvre dans l'ensemble du pays de Galles. Si la décentralisation a longuement été une caractéristique des écoles galloises, le projet d'élargir la portée de la charte au-delà du comté de Gwynedd représente certainement un important retournement. En 2014-2015, alors que j'effectuais mon travail de terrain, de telles mesures n'étaient pas encore en place à Cardiff. Or, il est généralement reconnu que toutes les écoles de langue galloise adoptent certaines mesures afin de promouvoir l'utilisation du gallois. À titre d'exemple, certaines écoles mettent en vigueur des règlements qui régissent l'utilisation des langues à l'école que le personnel est tenu de mettre en œuvre (Lee, 2016, Selleck, 2013). Ceci soulève des questions intéressantes à l'égard de l'appropriation ou non de ce type de règlement par le personnel enseignant, questions qui seront explorées dans le prochain chapitre de la thèse. Puisque je me suis principalement attardée à la scolarisation au niveau primaire et secondaire jusqu'à présent, il importe dorénavant de mettre en lumière les secteurs préscolaire et postsecondaire, de telle sorte à présenter l'ensemble du continuum de l'éducation en langue galloise.

Continuum de la petite enfance au postsecondaire

L'enseignement préscolaire en gallois joue un rôle essentiel dans l'acquisition des compétences linguistiques en bas âge. Les maternelles et les groupes de jeu (*cylchoedd meithrin*) cherchent à promouvoir l'éducation et le développement des enfants de moins de cinq ans par le biais du gallois. Crée en 1971, *Mudiad Meithrin* est l'organisme bénévole qui gère des maternelles et des groupes de jeu. Dans l'ensemble du pays de Galles, il y a 981 groupes, soit 578 maternelles et 403 groupes de jeu (Hickey, Lewis et Baker, 2014). Il est à noter que certaines écoles primaires galloises sont également dotées de classes de maternelle, ce qui facilite la transition à l'école primaire à l'âge de cinq ans.

L'enseignement au pays de Galles est obligatoire pour tous les élèves âgés de 5 à 16 ans, nonobstant la langue d'enseignement. L'éducation est organisée selon différentes phases, soit :

Tableau 3 : Éducation primaire et secondaire au pays de Galles, par âge et niveau scolaire

Phases	Âges /niveaux scolaires
Foundation phase	3 à 7 ans
Key Stage 2	7 à 11 ans
Key Stage 3	7e, 8e, et 9e année/Year 7, 8 and 9
Key Stage 4	10e et 11e année/Year 10 and 11

Selon les données du « Pupil Level Annual School Census » de 2015, 24 % de tous les apprenants au pays de Galles sont inscrits au sein d'écoles primaires galloises/bilingues où au moins 50 % des matières sont dispensées en gallois, alors que ce pourcentage est de 20 % au secondaire pour ce même type d'écoles (Welsh Government, 2015b). Ceci indique alors que certains élèves ne choisissent pas de poursuivre leur scolarité secondaire en gallois. Les questions relatives à cette transition demeurent au cœur des préoccupations de nombreux acteurs du système scolaire gallois, mais s'inscrivent au-delà de la portée de cette présente thèse. Or, une chose est sûre : le choix de poursuivre des études secondaires en anglais est lié, pour certains élèves, à l'offre limitée de programmes postsecondaires en langue galloise (Roberts, 2017). J'y reviendrai.

À l'âge de 16 ans, tous les élèves doivent passer les examens du « General Certificate of Secondary Education » (GCSE). Après avoir complété Key Stage 4, les élèves peuvent faire le choix de poursuivre en 12^{e} et 13^{e} années ou de s'inscrire dans un collège de « further education » ou « worked-based learning ». À 17 ans, ils ont également l'option de s'inscrire aux niveaux Advanced Subsidiary (AS Level) et ensuite à 18 ans ou plus, à la qualification « Advanced Level (A-level) » (ou high level vocational qualifications) que doit passer tout élève voulant poursuivre des études universitaires.

Au pays de Galles, comme dans l'ensemble du Royaume-Uni, les universités appartiennent au secteur nommé « Higher Education ». En 2014-2015, 6 355 étudiants ont suivi au moins une partie de leur programme universitaire en gallois, ce qui représente 5 % des étudiants au pays de Galles (National Assembly for Wales Commission, 2017). Parmi ces étudiants, 53 % étaient inscrits à des programmes offerts entièrement en gallois, alors que 47 % suivaient seulement certains cours en gallois. Afin d'augmenter les possibilités offertes au niveau universitaire en langue galloise tant en ce qui a trait à l'offre de cours que du point de vue de la recherche, le gouvernement gallois crée le *Coleg Cymraeg Cenedlaethol* (National Welsh Language College) en 2011. Pour ce qui est du secteur de « Further Education », soit les études de niveau collégial, les formations professionnelles ainsi que la formation continue, 7,8 % des activités d'apprentissage en 2015-2016 comprenaient au moins une composante offerte par l'entremise du gallois. Or, seul 0,29 % des différents programmes ou formations étaient offerts entièrement en gallois (National Assembly for Wales Commission, 2017). Les possibilités demeurent limitées pour les étudiants

qui voudraient poursuivre au niveau postsecondaire en gallois. Il n'est donc pas surprenant de constater que le nouveau plan stratégique « *Cymraeg* 2050 » mette l'accent sur l'expansion du secteur du postsecondaire.

Formation des enseignantes et des aides-enseignantes

Toute personne qui enseigne au sein des écoles financées par les fonds publics au pays de Galles doit avoir un statut particulier, soit le « Qualified Teacher Status » (QTS[37]), obtenu par l'entremise d'un programme de formation initiale (Initial Teacher Training »). La plupart des programmes de formation sont universitaires ou collégiaux et sont disponibles en anglais ou en gallois (UCACS, 2016). Une description plus détaillée des différentes voies possibles afin d'atteindre le statut d'enseignante qualifié est présentée à l'annexe 4.

Les étudiants-maîtres sont en mesure d'enseigner en gallois s'ils suivent un cours conduisant à un certificat formel d'éducation bilingue. Le nombre d'étudiants-maîtres formés pour enseigner en gallois en 2015/16 était à son plus bas niveau depuis 2008/09, bien qu'un déclin plus important est enregistré en ce qui a trait à la formation pour l'enseignement en anglais (UCACS, 2016). L'évaluation menée à l'endroit de la Welsh-medium Education Strategy rendent évidents les besoins qui perdurent en matière de formation du personnel enseignant : « the evidence does not suggest that the Strategy has led to fundamental changes in terms of the supply of Welsh-medium education workforce. There is a shortage of practitioners in some subjects in the Welsh-medium secondary sector, and headteachers report that they continue to experience difficulties filling some vacancies » (Duggan, Thomas et Pritchard-Jones, 2016, p. 110). Les besoins en formation de personnel enseignant qualifié risquent d'augmenter, compte tenu des objectifs de la Welsh-medium Education Strategy quant à l'augmentation du nombre d'élèves scolarisés en gallois. Or, il existe tout de même des programmes en cours d'emploi pour les enseignantes qui voudraient acquérir des compétences linguistiques, dont le « Welsh Language Sabbatical Scheme ». Il s'agit d'un programme de congé sabbatique axé sur des cours de langue intensifs, qui, depuis 2010, a permis à plus d'un millier de praticiennes de développer leurs compétences en

[37] Le *QTS* est reconnu en Angleterre. Cependant, la formation initiale est basée sur le curriculum gallois (*Curriculum Cymreig*).

gallois (Welsh Government, 2016a). Des efforts supplémentaires devront toutefois être investis dans le système scolaire gallois à cet égard, et ce, pour plusieurs années à venir.

Pour ce qui est de la formation pour les aides-enseignantes, celle-ci varie en fonction du niveau de la qualification, décernés le Departement of Education and Skills du gouvernement gallois :

Level 2 Award in Support Work in Schools

Level 2 Certificate in Supporting Teaching and Learning in Schools

Level 3 Award in Supporting Teaching and Learning in Schools

Level 3 Certificate in Supporting Teaching and Learning in Schools

Level 3 Diploma in Specialist Support for Teaching and Learning in Schools (includes units on supporting bilingual learners and those with special educational needs)

Ces niveaux sont également associés à différents degrés de responsabilité à l'école, ainsi qu'à des échelles salariales respectives. Les aides-enseignantes ayant acquis de l'expérience en milieu scolaire peuvent ensuite demander le statut de « Higher Level Teaching Assistant » (HLTA). Ces aides-enseignantes ont plus de responsabilités en salle de classe, dont la supervision en l'absence de l'enseignant, le développement de ressources pédagogiques et la planification des leçons. Les programmes de formation sont disponibles dans l'ensemble du pays de Galles et comprennent des stages en milieu scolaire. S'il est possible de compléter ces stages au sein d'écoles galloises, la formation comme telle est uniquement offerte en anglais (Jones et Jones, 2014). Ce faisant, au moment de l'embauche, les aides-enseignantes doivent démontrer qu'elles ont les compétences nécessaires pour œuvrer dans un milieu gallois. Souvent effectuée tout simplement par l'entremise d'un entretien en gallois, cette évaluation est laissée à la discrétion des Local Education Authorities et des directions d'école. Or, selon le rapport de progrès de 2016 effectué à l'endroit du WMES (Welsh Government, 2016a), le programme de congé sabbatique susmentionné est dorénavant accessible aux aides-enseignantes qui œuvrent dans les écoles galloises, qui peuvent ainsi bonifier leurs compétences linguistiques en gallois.

Financement, transport et carte scolaire

Chaque conseil de ville ou conseil de région est responsable de l'éducation dans sa juridiction, y compris le financement des écoles qui s'y retrouvent et l'établissement de la carte scolaire en fonction de différentes zones de fréquentation. Le gouvernement gallois fournit des fonds aux Local Education Authority en ce qui a trait à l'enseignement des élèves jusqu'à l'âge de 16 ans, et ce, principalement par le moyen du « Revenue Support Grant »[38]. Il est important de noter que le pays de Galles a également des écoles confessionnelles, soit catholiques ou issues du « Church of Wales (faith-based schools), qui sont partiellement ou complètement financées par les fonds publics. Les écoles de langue galloise font plutôt partie du système des « community schools ». Bien qu'il existe certaines écoles privées de langue anglaise qui enseignent le gallois comme langue seconde, il n'existe aucune école galloise privée.

La *Mesur Teithio gan Ddysgwyr (Cymru)*/Learner Travel (Wales) Measures (2008) confie le devoir aux autorités locales de voir au transport des élèves s'ils habitent au-delà d'une certaine distance, y inclus la responsabilité de promouvoir l'accès à l'éducation en gallois (Jones et Jones, 2014). Or, si un parent choisit[39] une école galloise à l'extérieur de la zone scolaire dans laquelle il habite, il doit parfois lui-même assurer le transport de son enfant. De plus, seule l'admission à une école dans la zone scolaire du foyer familial garantit l'accès à l'école de tous les enfants de cette même famille. À titre d'exemple, les frères ou les sœurs d'un enfant qui est admis dans une école galloise à l'extérieur de sa zone scolaire n'y sont pas admis obligatoirement, alors que cela est le cas pour ce qui est des écoles dans la zone de fréquentation scolaire.

En dépit de l'accessibilité grandissante de l'éducation en gallois, certains Local Education Authority ne l'offrent toujours pas au niveau secondaire : en 2015, tel était le cas à Merthyr Tydfil, Blaneau Gwent, Monmouthsire ou Newport, des localités situées au sud-est du pays de Galles. Bien qu'il s'avère possible pour les jeunes de fréquenter une école dans un comté avoisinant, ceci

[38] Le gouvernement distribue les RSG aux autorités locales d'après une formule communément acceptée. Les autorités locales sont responsables de décider comment ils dépenseront les fonds pour les services qu'ils dispensent, ce qui comprend l'éducation : « The underlying principle of the local government settlement is that funding is not earmarked for particular services. The Welsh Government does not set targets for local authority expenditure on schools. Authorities are required to distribute funding to schools in the form of an annual delegated budget. Schools decide how to spend their budget » (Welsh Government, 2017).

[39] Les places disponibles dans chaque école galloise sont d'abord attribuées aux élèves qui résident dans la zone de fréquentation scolaire de l'école en question.

implique alors un déplacement plus considérable de leur part (Welsh Government et Welsh Language Commissioner, 2015).

Les défis en matière d'accès à l'éducation en langue galloise se font également sentir à Cardiff. Si l'ouverture d'une troisième école secondaire galloise en 2012 semble dorénavant répondre aux besoins immédiats dans la capitale, le développement du palier primaire se fait au compte-goutte. À titre d'exemple, ce n'est qu'en 2016 qu'une école primaire galloise promise il y a un peu moins de dix ans a ouvert ses portes dans la région Grangetown à Cardiff (Evans, 2016). Certains quartiers sont toujours moins bien desservis, malgré la demande qui ne fait que s'accroitre. Dans son rapport d'évaluation, le comité d'experts de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires souligne d'ailleurs cette lacune : « L'écart entre la demande et l'offre d'enseignement primaire en langue galloise reste néanmoins important dans de nombreux comtés. Le Comité d'experts reconnaît que l'écart ne peut pas être comblé du jour au lendemain, mais ne doute pas que les autorités prendront leurs responsabilités sérieusement en vue d'accroitre l'offre » (Conseil d'Europe, 2014, p. 18). L'accès à l'éducation s'avère essentiel pour assurer que la vitalité linguistique et culturelle de la société galloise contemporaine. En adoptant la Welsh-medium Education Strategy, le gouvernement gallois s'est doté d'une stratégie à long terme : « Our vision of continuing growth of Welsh-medium education in response to demand and provision of linguistic continuity is a long-term agenda » (Welsh Government, 2010, p. 7). Cette stratégie définit l'orientation stratégique de l'éducation en langue galloise et de l'éducation bilingue pour les vingt prochaines années, et bien au-delà.

Le survol de divers éléments de contexte présenté dans ce chapitre permet d'esquisser un portrait global de l'éducation au pays de Galles, tant en ce qui a trait à l'évolution de la scolarisation en gallois qu'en rapport au fonctionnement du système scolaire de nos jours. Il importe dorénavant d'accorder une attention plus grande au travail des enseignantes et des aides-enseignantes en contexte linguistique minoritaire, notamment en ce qui a trait au rôle relié à la mission linguistique et culturelle des écoles galloises. Dans le prochain chapitre de cette thèse, j'esquisse à grands traits l'évolution du travail des enseignantes et des aides-enseignantes, notamment au Royaume-Uni. Ensuite, je propose une revue de la littérature scientifique portant sur le métier des enseignantes œuvrant au pays de Galles ainsi que sur d'autres enjeux connexes reliés à l'enseignement dans ce

milieu. Certaines recherches effectuées dans d'autres contextes linguistiques minoritaires ailleurs au monde seront également présentées. Je présenterai un survol des rôles particuliers que sont appelées à jouer les enseignantes et les aides-enseignantes en rapport aux langues et aux cultures minoritaires.

Chapitre 2 - Recension des écrits

Cette thèse s'inscrit dans la foulée des travaux portant sur l'enseignement en contexte linguistique minoritaire. Elle s'appuie sur un corpus allant bien au-delà des recherches ayant trait au pays de Galles. La recension des écrits qui est présentée dans ce qui suit ne s'en tient pas uniquement aux études issues du contexte gallois. D'abord, je présente certains aspects du travail des enseignantes et des aides-enseignantes, notamment en ce qui a trait à l'évolution de leur métier au Royaume-Uni. J'enchaîne avec les études menées au pays de Galles qui permettent de mieux comprendre le rôle des aides-enseignantes et des enseignantes en rapport à la langue et à la culture galloises. Ensuite, j'aborde les recherches traitant du rôle des enseignantes œuvrant en contexte linguistique minoritaire au Canada et ailleurs au monde. Je cherche ainsi à brosser un tableau des thématiques abordées par les chercheurs qui s'intéressent à l'éducation au pays de Galles et par ceux qui se penchent sur les enjeux de l'enseignement dans d'autres milieux minoritaires.

2.1 Le travail des enseignantes et des aides-enseignantes

Jusqu'aux années 1980, les questions relatives à l'apprentissage, à la reproduction des inégalités et à la réussite des élèves ont dominé les recherches en éducation (Farmer et Heller, 2008 ; Hargreaves et Woods, 1984 ; Tardif et Lessard, 1999). Avec l'adoption de nombreuses réformes touchant le personnel enseignant à partir des années 1980, dont les conditions de travail, la formation et la professionnalisation, le travail enseignant devient l'un des thèmes majeurs de la recherche en éducation (Tarif, Lessard et Gauthier, 1998). Or, Tardif et Lessard (2004) rappellent que l'enseignement « fut longtemps assimilé à une vocation, voire à du maternage (ce qui est vrai particulièrement de l'enseignement primaire), et qu'il représentait dans la majorité des pays occidentaux un métier peu valorisé et peu rémunéré qui exigeait un faible niveau de formation » (p. 2). Ce n'est que depuis une cinquantaine d'années que l'enseignement est reconnu comme étant une occupation plus stable et spécialisée, exigeant une formation universitaire.

Au cours des années 1980, une importante vague de travaux portant précisément sur le personnel enseignant est effectuée notamment en Angleterre et aux États-Unis. Ces travaux adoptent l'une des trois principales approches suivantes, soit l'étude des divers cycles de vie professionnelle (Huberman, 1993 ; Sikes, 1985), des histoires des vies du personnel enseignant

(Ball et Goodson, 1985 ; Nias, 1989 ; Woods, 1981) ainsi que l'étude du rôle enseignant (Broadfoot et Osborn, 1986 ; Stewart, 1986). Les tenants de l'approche centrée sur le rôle de l'enseignant mettent en évidence la complexification de la tâche enseignante, qui dépasse dorénavant largement les murs de la salle de classe, voire de l'école (Stewart, 1986, repris par Acker, 1987). À l'enseignement de la matière s'ajoute entre autres, la gestion de classe, l'accompagnement et l'encadrement psychologique des élèves, le perfectionnement professionnel, les activités intrascolaires et parascolaires, le contact avec la communauté, le recrutement et la rétention des élèves, la supervision de stagiaires ainsi que l'orientation (Acker, 1987 ; Barrère, 2002 ; Tardif et Lessard, 2004).

Au Royaume-Uni, l'augmentation importante de la charge de travail des enseignantes est source de préoccupations tout au long des années 1990, situation qui est exacerbée par une pénurie d'enseignantes qualifiées (Burgess, 2006). Un rapport indépendant confirme la surcharge de travail des enseignantes (Price, Waterhouse et Cooper, 2001 repris par Burgess, 2006), provoquée par une série de réformes du curriculum, des exigences bureaucratiques accrues liées à la reddition de comptes, l'augmentation du nombre et de la fréquence des tests standardisés et à la concurrence entre écoles. Afin de régler cette situation, le gouvernement anglais déploie des efforts dans l'embauche d'aides-enseignantes. En Angleterre, le nombre d'aides-enseignantes a doublé depuis 1997 : elles représentent près d'un quart de la main d'œuvre dans les écoles anglaises. Au pays de Galles, les aides-enseignantes représentent 44 % de l'effectif du personnel des écoles primaires galloises et 17 % des effectifs au niveau secondaire. De plus, une nouvelle catégorie d'aides-enseignantes voit le jour, soit les « Higher Level Teacher Assistants » (HLTA), dont les responsabilités ressemblent, à certains égards, à ceux des titulaires de salle de classe (Hancock *et al.*, 2010). D'après Blatchford, Russel et Webster (2012), l'augmentation sans précédent du personnel d'appui dans les écoles britanniques représente l'un des changements les plus importants des quinze dernières années. Dorénavant, la majorité des enseignantes œuvrant dans les écoles primaires au Royaume-Uni ne travaillent plus seules dans les salles de classe.

L'augmentation importante du nombre d'adultes autres que les enseignantes travaillant dans les écoles est également attribuée au nouvel élan du système scolaire en matière d'inclusion des élèves considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux (special education needs).

Plutôt que de fréquenter une école spécialisée, plusieurs de ces élèves rejoignent les rangs de salle de classes traditionnelles au Royaume-Uni (Houssart et Kyriakides, 2014). La diversification de la population scolaire provoque aussi une importante vague d'embauche « d'aides-enseignantes bilingues/bilingual teaching assistants » vouées à appuyer les élèves nouvellement arrivés au Royaume-Uni (Baker, 2014 ; Bourne 2001 ; Cable, 2004 ; Martin-Jones et Saxena, 2003). Ces aides-enseignantes appuient non seulement les élèves dans l'apprentissage de la langue scolaire, l'anglais, mais jouent également un rôle en ce qui a trait à la liaison avec les parents immigrants, qui ne sont pas nécessairement à l'aise de transiger avec l'école dans leur nouveau milieu. De surcroit, grâce à leur familiarité avec le patrimoine culturel des élèves, elles sont en mesure de reconnaître les besoins des élèves et de les appuyer : « bilingual classroom assistants are uniquely placed to make links for children who share a cultural heritage similar to their own. They are able to build on the forms of knowledge and the cultural capital that children bring from home in ways in which few monolingual class teachers are able to do » (Martin-Jones et Saxena, 2003, p. 279). Des constats semblables à l'égard du rôle des aides-enseignantes bilingues émergent entre autres dans les travaux menés aux États-Unis et en Suède. Aux États-Unis, les aides-enseignantes agissent à titre de « médiateurs culturels (cultural brokers) » pour les élèves issus de minorités linguistiques et ethnoculturelles, surtout auprès de ceux qui ne parlent pas anglais à leur arrivée à l'école (Ernst-Slavit et Wenger, 2006). En contexte suédois, les aides-enseignantes représentent des modèles pour les élèves, ayant elles aussi vécu diverses expériences en rapport à leur parcours migratoire (Thorstensson Davilà, 2018).

Grâce à la volonté du gouvernement anglais, une réduction de la charge de travail des enseignantes est enregistrée au Royaume-Uni. En contrepartie, la variété et la complexité des tâches effectuées par les aides-enseignantes augmentent considérablement (Anderson et Finney, 2008). Bien que certaines études émanant du Royaume-Uni soulignent l'élargissement du rôle des aides-enseignantes dans les écoles (Gill et Armstrong, 2008 ; Morgan et Ashbaker, 2011 ; Webster *et al*., 2011), la particularité de leur rôle au pays de Galles n'est pas soulignée. D'ailleurs, aucune étude ne semble avoir été menée précisément sur le travail des aides-enseignantes dans les écoles de la langue galloise. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'aucune recherche ne porte sur le rôle des aides-enseignantes quant à la mission linguistique et culturelle des écoles galloises. Or, les études qui se penchent plutôt sur le travail des enseignantes, à la fois au pays de Galles, en

milieu minoritaire canadien et ailleurs au monde, permettent de mieux saisir le contexte dans lequel elles œuvrent et les défis auxquels elles sont confrontées.

Avant de présenter ces études, un autre point mérite d'être souligné. Avant d'entamer le travail de terrain, ce projet doctoral portait uniquement sur les titulaires de salle de classe. Pourtant, les observations à *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*, notamment celles qui ont eu lieu au cours de mes premières semaines à l'école, m'ont incitée à repenser la façon dont j'avais conçu ce projet. En me familiarisant avec les enjeux qui touchent le travail des aides-enseignantes à l'école *Llanhiraeth*, je constate que leurs contributions passent largement sous silence. Les ouvrages qui abordent le travail du personnel enseignant au Royaume-Uni tendent rarement à aborder la collaboration avec les aides-enseignantes, et ce, en dépit d'une augmentation de l'affectation de ces dernières dans divers milieux scolaires, y compris au pays de Galles (Welsh Government, 2016). Certaines aides-enseignantes soulignent le manque de légitimité associé à leurs rôles à l'école et une non-reconnaissance de leur contribution au milieu scolaire (Morgan et Ashbaker, 2011). Voilà l'une des raisons pour lesquelles j'estime qu'il soit important d'accorder une place à leurs perspectives quant aux enjeux qui sont au cœur de cette thèse. Puisqu'elles font partie prenante des équipes-écoles au pays de Galles, leur apport dans l'éducation en langue galloise à Cardiff mérite d'être souligné. Dans ce qui suit, je propose un survol des thématiques abordées en lien avec le travail des enseignantes en contexte scolaire gallois.

2.2 Recherches éducatives en contexte scolaire gallois

En 2005, Gwyn Lewis, professeur au School of Education de Bangor University prononçait une conférence au Mauritius Institute of Education portant sur l'enseignement et l'apprentissage au pays de Galles. Dans l'article découlant de cette communication, Lewis (2007) témoigne du rôle de l'école quant à la vitalité de la langue et de la culture galloises :

> Once a language is allowed to die, a whole way of life also disappears. That is why our Welsh-medium schools offer much more than the Welsh language to the pupils. The teachers are undoubtedly committed to the preservation of the language—but also to everything else that the language gives access to—especially, Welsh culture and literature that goes back to the sixth century" (p. 32).

La lecture de cet article en début de parcours doctoral provoque chez moi un véritable déclic : l'investissement du personnel enseignant à l'égard de la langue et de la culture minoritaires

compte parmi les nombreuses similitudes que je constatais entre les systèmes scolaires gallois et franco-ontarien. À l'époque, j'envisageais toujours d'entamer une étude ethnographique comparative. Je venais tout juste de compléter une thèse de maîtrise portant sur le rôle de transmission linguistique et culturelle du personnel enseignant en Ontario français. Dans son article, Lewis (2007) indique que l'engagement du personnel enseignant à l'égard de la langue et de la culture galloises se manifeste notamment à travers l'organisation d'activités scolaires et parascolaires destinées aux élèves, un élément qui ressortait également du discours des enseignantes du Nord-Est ontarien que j'ai interviewées dans le cadre de ma thèse de maîtrise (Turner, 2012). Or, les constats de Lewis à l'égard de l'engagement des enseignantes dans la « préservation de la langue et de la culture galloises » ne semblent pas être appuyés par des données empiriques. Loin de douter de la véracité des propos de l'auteur, il n'empêche que la voix d'enseignantes est absente de cet ouvrage. J'effectuerais ce constat à plusieurs reprises, en me familiarisant avec les recherches portant sur le système scolaire gallois alors que je préparais ma proposition de projet en 2013-2014[40].

Or, à la suite de recherches approfondies à l'été 2018, j'ai réussi à étoffer cette recension initiale, ayant identifié des ouvrages[41] qui témoignent du rôle des enseignantes en rapport à la langue et à la culture galloises. D'autres études ayant des thématiques connexes au travail enseignant au pays de Galles ont également été retenues, car elles fournissent des informations pertinentes à l'égard de la scolarisation dans les écoles galloises. Il importe de souligner qu'aucune des recherches recensées ne traite du rôle des aides-enseignantes dans ces écoles. Les thématiques abordées dans ce deuxième chapitre de la thèse sont les suivantes : i. le « translanguaging », les pratiques linguistiques et les politiques linguistiques en milieu scolaire ; ii. les traditions culturelles à l'école ; iii. la « gallicité/Welshness » et l'institution scolaire.

[40] Bien que j'aie réussi à identifier certains ouvrages pertinents lors de mon séjour au pays de Galles, ceux-ci étaient davantage de teneur historique. Cela dit, j'ai consacré la plupart du temps dont j'avais à ma disposition à effectuer des cours de gallois et à mener le travail de terrain ethnographique à l'école *Llanhiraeth*.

[41] Le corpus sur lequel s'appuie cette recension des écrits est uniquement en anglais. Bien qu'il y ait un certain nombre d'ouvrages publiés en gallois, plusieurs chercheurs au pays de Galles se plient à l'impératif de la publication en anglais, de telle sorte à rejoindre un public plus large. Or, il est probable que certains ouvrages, notamment des thèses doctorales publiées en gallois, aient pu m'échapper. Voilà un autre défi de la recherche menée dans un contexte linguistique autre.

« Translanguaging », pratiques linguistiques et politiques linguistiques à l'école

Le « translanguaging » au pays de Galles

Au pays de Galles, de nombreuses études ont été menées à l'égard du translanguaging en contexte scolaire. Le terme « *trawsieithu* », ou « translanguaging », a d'ailleurs été inventé par le pédagogue Cen Williams au cours des années 1980. Il correspond à l'utilisation planifiée et systématique de deux langues pour l'enseignement et l'apprentissage au sein d'une même leçon. Baker (2000) s'y intéressera également et définit ce terme de la façon suivante : « the hearing or reading of a lesson, a passage in a book or a section of work in one language and the development of the work (i.e. by discussion, writing a passage, completing a work sheet, conducting an experiment) in the other language » (p. 104-105). Le translanguaging cherche à développer les capacités langagières des élèves par l'entremise d'activités pédagogiques dans les deux langues, en favorisant un usage flexible de celles-ci. D'après Baker, le translanguaging peut favoriser une compréhension plus approfondie et plus complète du sujet de la leçon.

Il importe de reconnaitre que la notion du translanguaging est hautement polysémique. À titre d'exemple, Otheguy, García et Reid (2019) font référence à l'utilisation du plein répertoire langagier d'une personne, soit : « the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages » (p. 281). Or, la majorité des travaux effectués au pays de Galles s'en tiennent à la dimension strictement pédagogique du translanguaging (Jones, 2016).

L'une des formes que prend cette pratique dans les écoles primaires de langue galloise est celle des « translanguaging cues » (Jones et Lewis, 2014). Il s'agit là d'indices fournis par les enseignants afin de guider les élèves. Ces indices (sous forme orale et/ou écrite) servent de signal, d'indication ou de rappel quant à la langue à utiliser lors d'une tâche. Les enseignants partagent des indices afin de veiller à ce que les élèves utilisent à la fois le gallois et l'anglais — et pas seulement l'anglais, la langue majoritaire.

Dans les régions anglo-dominantes du pays de Galles, certains enseignants se méfient du translanguaging (Jones, 2017). Ils craignent notamment que l'usage de textes ou d'autres appuis en anglais puisse accroître l'utilisation de cette langue à l'extérieur de la salle de classe. Lewis,

Jones et Baker (2012) notent que les pratiques de translanguaging sont moins employées dans les écoles secondaires, qui ont tendance à favoriser le cloisonnement des langues[42]. Ces auteurs expliquent la fonction bien précise de la séparation du gallois et de l'anglais en salle de classe, soit celle de protéger la langue minoritaire. Si Jones (2017) signale l'importance de cette protection, il soulève également la question des espaces scolaires au sein desquels peuvent interagir les deux langues : « Bilingual education for the empowerment of a minority language must protect a space for the minoritized language, while at the same time creating a bilingual space in which the minority language (Welsh) can interact with the majority language (English) » (p. 199). Selon l'auteur, il importe de protéger la langue minoritaire sans pour autant exclure la langue majoritaire de ces espaces. Les constats dressés à l'égard du translanguaging suscitent des questions intéressantes à l'égard de la gestion des langues à l'école. Dans ce qui suit, les pratiques linguistiques des élèves seront explorées.

Usage de l'anglais par les élèves dans les écoles de langue galloise

L'usage de l'anglais par les élèves qui fréquentent les écoles de langue galloise a fait couler beaucoup d'encre (Lee, 2016 ; Musk, 2010 ; Price, 2013 ; Price et Tambuerlli, 2016 ; Selleck, 2012 ; Thomas, Lewis et Apolloni, 2011 ; Thomas et Roberts, 2011). Même dans les régions où la proportion de Galloisants est plus élevée, certains défis se posent quant à l'utilisation du gallois à l'école en tout temps.

Thomas et Roberts (2011) se sont penchés sur les habitudes langagières des élèves de 8 à 11 ans fréquentant 16 écoles de langue galloise dans le nord du pays de Galles. Les résultats du sondage indiquent que les élèves sont portés à parler en anglais entre eux, notamment dans la cour d'école, mais aussi parfois en salle de classe. Une situation semblable ressort de l'étude de Thomas, Apolloni et Lewis (2014) menés auprès d'élèves provenant de foyers anglo-dominants fréquentant des écoles primaires galloises dans quatre comtés au pays de Galles (Gwynedd, Conwy, Ceredigion et Cardiff). Des entretiens menés avec les élèves résidant dans le centre (Ceredigion) et le sud (Cardiff) montrent toutefois que ceux-ci sont plus susceptibles que les élèves du nord à

[42] Des constats similaires à l'égard de la protection des langues minoritaires et du translanguaging ressortent dans le contexte du Pays basque (Cenoz et Gorter, 2017).

déclarer faire usage du gallois, même en l'absence d'un enseignant : « If we speak a lot in English someone will tell on us and we would be in trouble … so no one really speaks English[43]. » (p. 349). Ce passage fait allusion à l'idée selon laquelle il y aurait un règlement auquel les élèves doivent se conformer. L'usage de l'anglais par les élèves n'est pas un phénomène nouveau au pays de Galles. Dans le cadre d'une ethnographie menée au cours des années 1970, Khleif (1980) observe ce type de pratiques linguistiques au secondaire, mais aussi au primaire : « The social life of the school is completely in Welsh, yet sometimes the 4th, 5th, and 6th year pupils express their opposition to authority by speaking English among themselves especially on the playground. They get back at authority, the school authority which is Welsh, by not speaking Welsh » (p. 189). Au niveau secondaire, des constats semblables émergent des propos des élèves.

Price et Tamburelli (2016) se sont intéressés au cas de 19 adolescents issus de foyers de langue anglaise qui ont fréquenté des écoles galloises au primaire et au secondaire à Cardiff. Pour ces élèves, l'usage de la langue galloise est associé aux règlements imposés par l'école et par le personnel enseignant. Pour ces élèves, le respect de l'autorité a une connotation négative, en ce sens où ils ne veulent pas se conformer aux attentes établies par les adultes. Plusieurs d'entre eux ressentent la pression reliée à l'usage du gallois à l'école, notamment en présence du personnel enseignant, pression qui les décourage à employer la langue. De surcroit, certains d'entre eux dénoncent les approches adoptées par le personnel enseignant, comme l'explique cet élève : "They always play the guilt trip […]. "Seven hundred years ago we fought for the Welsh, people died for the Welsh language". Come on, let us just speak it. Don't force it on us. People get angry when Christians force Christianity on you—it's the same with Welsh". (p. 195). Selon Price et Tamburelli, cette comparaison de l'utilisation de la langue galloise à l'endoctrinement religieux illustre les effets non désirés d'une approche perçue par les élèves comme étant culpabilisatrice. Ces constats concordent avec ceux de Musk (2010) au sujet d'élèves de 12e année fréquentant une école secondaire de langue galloise dans le comté de Ceredigion, située dans le centre-ouest du pays de Galles. Au cours de groupes de discussion, certains élèves font allusion à l'idée selon laquelle les enseignantes adoptent une approche évangélisante[44] lorsqu'il est question du gallois :

[43] Les entretiens ont été menés en gallois. La réponse de l'élève était la suivante : « *Os ni'n siarad lot yn Saesneg bydd rhywun yn deud arnon ni a bydden ni mewn trwbwl … felly does na neb go iawn yn siarad Saesneg »* (p. 349).
[44] La formulation utilisée par l'auteur est la suivante : "preaching" about speaking Welsh (p. 56).

« I do see that Welsh is really important to culture and the future of Wales, to us as individuals, but I do feel sometimes they're really preachy, and in assembly and they're really too strict about it » (Musk, 2010, p. 56-57). Confronté à cette rigidité quant à l'emploi du gallois, certains élèves seraient ainsi portés à parler anglais, pour résister à ces pressions : « and maybe people will go to the other side and deliberately speak English » (p. 57), de dire un élève. Il convient de souligner que les critiques des élèves ont tendance à être signalées en rapport à la manière dont les enseignantes tentent de mettre en œuvre la politique linguistique de leur école, plutôt que de critiquer la politique en tant que telle. Musk (2010) souligne d'ailleurs que trois des quatre groupes de discussion se sont penchés sur d'autres moyens de rendre plus attrayant l'usage du gallois par les élèves.

L'implication des élèves dans la formulation de solutions pour encourager l'usage du gallois en contexte scolaire représente d'ailleurs l'approche privilégiée dans le cadre d'un projet conjoint du Welsh Language Board et du *Cymdeithas Ysgolion Dros Addysg Gymraeg*[45]. Afin de dresser un portrait des attitudes des élèves quant à la langue galloise et à son utilisation en contexte informel, des ateliers ont été organisés avec près de 500 élèves de 7^{e}, 9^{e} et 11^{e} années dans dix écoles secondaires du sud-ouest du pays de Galles (Price, 2013). Une tendance ressort clairement : dès leur arrivée à l'école secondaire, la langue galloise est perçue comme étant liée à l'apprentissage, à la structure, à l'ordre, à la routine et à l'autorité, alors que l'anglais est associé à la culture contemporaine aux médias, au clavardage en ligne et aux activités entre amis.

Dans chacune des écoles, un projet a été mis sur pied, au sein duquel les élèves plus âgées organisaient des activités[46] afin de favoriser l'usage social de la langue auprès des élèves plus jeune âge. Bien que très peu de détails soient donnés quant à la façon dont ces projets ont pris forme dans chacune des écoles, Price atteste qu'en règle générale, une augmentation de l'usage du gallois par les élèves a été notée ou enregistrée. Les effets de ces activités ont été mesurés grâce à l'administration d'une auto-évaluation avant le début des activités à l'école et à la fin de l'année scolaire. L'évaluation visant à donner un portrait des attitudes langagières des élèves et de leur

[45] Association of Schools for Welsh-Medium Education.
[46] Parmi les activités qui ont été mises de l'avant, il y avait : des ateliers de musique, des concours de variété, des stations des radios, des podcasts, des voyages scolaires et des clubs hebdomadaires avec des champs d'intérêts particuliers.

usage du gallois et de l'anglais à l'école[47]. Cet outil d'évaluation ressemble d'ailleurs à celui développé dans le nord du pays de Galles, en lien à la Charte de la langue galloise (*Siarter Iaith*[48]), décrite dans le chapitre précédent.

Des groupes de discussion ont été également menés auprès d'enseignantes œuvrant dans les dix écoles participant au projet. Au fil de ces discussions, les participantes en arrivent à la conclusion que les attitudes langagières et l'usage informel du gallois par le personnel enseignant ont une incidence sur l'usage social de la langue chez les jeunes. Or, les enseignantes ne sont pas toujours suffisamment à l'affut de leurs responsabilités quant à cet usage en contexte scolaire. À cet égard, le rapport annuel 2011-2012 du Welsh-medium Education Strategy indique que le personnel enseignant a effectivement un rôle à jouer : « more intensive work must be carried out in order to develop strategies for teachers to facilitate informal language use » (Welsh Government, 2012b, p. 26). Puisque les attitudes et les pratiques langagières du personnel enseignant ne représentent qu'une composante marginale de cette étude, l'auteure souligne l'importance d'effectuer d'autres recherches à cet égard, en tenant compte du fait que plusieurs enseignants n'ont pas le gallois comme langue maternelle. Tout comme leurs élèves, il s'agit d'une langue qu'ils utilisent presque uniquement en contexte scolaire, un phénomène courant dans le sud du pays de Galles.

À l'occasion de ces mêmes groupes de discussion, la question de l'efficacité des règlements visant à réguler l'usage des langues a été abordée. Les échanges entre enseignantes révèlent que les élèves n'ont pas tendance à changer leurs pratiques linguistiques face aux sanctions disciplinaires qui leur sont imposées. Par conséquent, elles sont d'avis qu'il serait préférable de privilégier un équilibre entre les méthodes de renforcements positives et celles qui sont jugées comme étant plus négatives : « The project has therefore identified a need for schools to strike a balance between disciplinary actions due to lack of language use on the one hand, and constructive, reinforcing and supportive systems to encourage language use on the other » (Price, 2013, p. 262).

[47] À l'un extrême du continuum l'on retrouve le constat suivant : « I speak English with everyone—teachers and pupils, in class and outside class. I do not see that the Welsh language has any purpose at all » alors qu'à l'autre, il s'agit plutôt de : « I speak Welsh in class and outside class with teachers and pupils. I see that the Welsh language has a purpose in every situation and I try to encourage other pupils to speak Welsh » (p. 258)

[48] Publiée en 2014, la Charte est un document d'une vingtaine de pages, qui fournit des lignes directrices dans la mise en œuvre d'un plan visant à assurer que les élèves aient plus d'occasions à utiliser la langue galloise en contexte social

Cette question de l'emploi des mesures disciplinaires soulève certainement des questions intéressantes quant au rôle des enseignantes à cet égard. Dans ce qui suit, je présente les travaux d'auteurs qui traitent de l'usage des langues en contexte scolaire en s'intéressant aux idéologies linguistiques qui émergent des politiques linguistiques éducatives.

Politiques linguistiques et idéologies langagières

Selleck (2012, 2013) se penche sur les idéologies véhiculées à l'endroit du bilinguisme au sein d'une école secondaire de langue galloise et d'une école secondaire de langue anglaise dans le sud-ouest du pays de Galles. Sa recherche ethnographique porte entre autres sur la notion du choix telle qu'articulée dans la politique linguistique nationale (dont *Iaith Pawb*) et la façon dont cette notion est mise en œuvre à l'école secondaire. Bien qu'elles se situent dans la même communauté, les idéologies langagières différaient de façon importante dans les deux écoles.

À l'école secondaire de langue anglaise[49], les élèves perçoivent le bilinguisme comme un atout, mais ils ne sont pas tenus de parler gallois à l'extérieur de la salle de classe. Ils ont la possibilité de choisir la langue dans laquelle ils veulent s'exprimer, selon le contexte particulier et selon leurs interlocuteurs. Ces propos sont réitérés par le directeur, qui affirme que l'école a une vision souple de l'utilisation des langues en contexte scolaire. Il dit ne pas vouloir adopter une approche qu'il associe à l'évangélisation, voulant éviter que la langue devienne un objet de discorde à l'école, ou plutôt : « not wanting to make the language an 'issue' » (2013, p. 24). En se référant aux travaux de Blackledge et Creese (2010), Selleck montre que l'école de langue anglaise met de l'avant une idéologie de « bilinguisme flexible », en ce sens où les frontières entre les deux langues ne sont pas rigides.

À l'école secondaire de langue galloise[50], les propos des élèves montrent qu'une idéologie de « monolinguisme parallèle » (Heller, 2006) ou de « bilinguismes séparés » (Blackledge et

[49] L'école de langue anglaise se situe dans une petite ville où environ 77 % des gens âgés de 3 ans et plus indiquent avoir un certain niveau de compétences gallois. Toutefois, seuls 12 % des 690 élèves qui fréquentent l'école de langue anglaise ont le gallois comme première langue (L1). L'école est dotée d'une filière de langue galloise (« Welsh-stream ») qui comporte une cohorte d'environ 30 élèves à tous les niveaux scolaires. Parmi l'ensemble des matières, cinq d'entre elles sont enseignées en gallois. L'école fonctionne de façon bilingue : affichage bilingue à l'école, correspondance bilingue, annonces et assemblées bilingues (Selleck, 2013, p. 22).

[50] L'école de langue galloise se trouve au sein d'une petite communauté rurale où environ 70 % des gens âgés de 3 ans et plus indiquent avoir un certain niveau de compétences en langue galloise. Il s'agit d'une école de catégorie 2A (voir annexe B) au sein de laquelle 80 % des matières sont enseignées en gallois. La vaste majorité des 527 élèves qui

Creese, 2010) est grandement valorisée. Selleck explique qu'un idéalisme monolingue est réaffirmé sur plusieurs plans à l'école : affichage uniquement en gallois, annonces et assemblées en gallois, politique d'usage du gallois en tout temps. Bien qu'il soit attendu que les élèves développent à la fois leurs compétences en anglais et en gallois, ils sont tenus de parler uniquement en gallois à l'école, et ce, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, tel que le témoigne une des élèves interviewées par Selleck : « even though it's a bilingual school and we should speak both, [the teachers] want you to always talk Welsh and if you don't talk Welsh then they'll always like have a row[51] » (Selleck, 2013, p. 32). L'usage de l'anglais par l'élève déclencherait alors une dispute avec l'enseignant. L'auteure souligne que les élèves qui remettent en question le règlement de l'école sont principalement issus de foyers anglo-dominants.

Alors que les deux écoles reconnaissent qu'il est important que les élèves apprennent le gallois et l'anglais, elles se distinguent dans la manière dont elles gèrent le répertoire bilingue de leurs élèves. Par l'entremise du bilinguisme séparé, des frontières sont érigées afin de protéger la langue minoritaire à l'école de langue galloise :

> [W]ithin this environment, language is problematised but, more specifically, English is problematised. This suggests a protectionist ideology, creating an enclave for the Welsh language, which inevitably tends to exclude and to build ideological barriers. […] As a politically motivated ideology, this policy operates within the confines of the school to the effect that there is little or no language choice available at the level of practice (Selleck, 2013, p. 37).

L'auteure conclut qu'à l'école galloise, le choix est perçu comme une menace envers la langue minoritaire. En ce sens, l'idéologie linguistique avancée par l'école de langue anglaise semble davantage correspondre à l'idéologie de « choix » tel qu'articulé dans la politique *Iaith Pawb*[52]. L'auteure avance l'idée selon laquelle il importe de réfléchir à l'idéologie qui serait plus susceptible de contribuer à la revitalisation linguistique au pays de Galles, en stipulant, qu'à son avis, une approche plus flexible serait probablement plus favorable. Selleck croit que les écoles galloises font la promotion d'un idéal monolingue qui n'est pas réaliste, car celui-ci ne reconnaît

fréquentent l'école proviennent de foyers galloisants, soit 83 % d'entre eux. Plus encore, 91 % des élèves indiquent que leur première langue (L1) est le gallois. (Selleck, 2013, p. 22)

[51] L'usage de l'anglais par l'élève déclencherait une dispute avec l'enseignant.

[52] La politique linguistique *Iaith Pawb* (Everyone's Language) fut en vigueur de 2003 à 2012. D'après Selleck (2013), elle se caractérise par son idéologie inclusive, basée sur le principe du choix : « Our aspiration is expressed in the title of that document—a truly bilingual Wales, by which we mean a country where people can choose to live their lives through the medium of either or both Welsh or English and where the presence of the two languages is a source of pride and strength to us all » (Welsh Government, 2003, p. 1)

pas le répertoire bilingue des élèves galloisants et fait fi du contexte anglo-dominant dans lequel ils évoluent. Pour l'auteure, une approche qui valorise un bilinguisme séparé apparait en contraste avec l'objectif de former des citoyens bilingues. Ce faisant, elle propose qu'une flexibilité en matière de bilinguisme dans les écoles galloises doive être privilégiée afin d'atteindre cet objectif.

Si je reconnais le bien-fondé de certains aspects de la critique de Selleck quant à l'absence de choix à l'école galloise, il me semble que certaines questions demeurent en suspens. D'abord, l'auteur partage très peu d'information permettant de saisir à quelle fréquence les élèves de langue anglaise choisissent effectivement de parler gallois. L'auteure idéalise la notion du choix sans pour autant reconnaître explicitement le déséquilibre qui perdure entre langue minoritaire et langue majoritaire. De plus, son étude n'aborde pas la perspective des enseignantes à l'égard de la mise en œuvre d'une politique linguistique à l'école. Il en va de même pour la plupart des études susmentionnées (Musk, 2010 ; Thomas, Lewis et Apolloni, 2011 ; Thomas et Roberts, 2011), qui mettent de l'avant la voix des élèves, mais n'abordent pas la perspective des enseignantes. Price et Tamburelli (2016) reconnaissent les défis supplémentaires qui pèsent sur elles : « Welsh-medium teachers juggle an incredibly difficult task as Government-appointed custodians of the language » (p. 196). Ces auteurs n'en disent toutefois pas plus. Il importe alors de se tourner vers les travaux de Lee (2016), qui s'intéresse à la fois aux élèves et au personnel enseignant d'écoles secondaires à Cardiff.

Dans le cadre de ses études doctorales, Lee (2016) a effectué une ethnographie comparative de deux écoles secondaires à Cardiff, l'une de langue anglaise, l'autre de langue galloise. En s'intéressant aux idéologies langagières et aux politiques linguistiques éducatives, l'auteure a recueilli des données probantes concernant l'éthos des écoles, en notant que ce concept est ressorti des entretiens sans que la chercheure pose de questions explicites à cet égard. Pour Lee, l'adoption d'un énoncé d'éthos officiel par une école est un moyen de rendre explicite l'idéologie linguistique qu'elle prône. Selon les informations tirées des entretiens menés auprès d'enseignantes et des documents de politique, la langue joue un rôle central dans l'éthos des deux écoles, mais ce rôle diffère considérablement entre ces dernières.

D'après l'analyse que propose Lee, la langue galloise a un statut symbolique à l'école de langue anglaise. Bien que les élèves et le personnel scolaire soient encouragés à employer la langue

galloise de façon ponctuelle[53], il n'y a pas pour autant d'attentes ou de règlement à cet égard : « the value placed on the Welsh language in the ethos is implicit; there is no explicit commitment to the Welsh language or an associated culture » (p. 113). D'après les propos des enseignantes interviewés, plusieurs membres du personnel scolaire ont adopté ces pratiques d'usage ponctuel, qui fait en sorte que la place de la langue galloise augmente à l'école. Ceci entraîne alors certaines modifications à l'éthos de l'école, en rapport à la valeur accordée à langue galloise. L'utilisation du gallois demeure symbolique, car c'est plutôt l'anglais qui assure la communication entre les membres de la communauté scolaire.

À l'école de langue galloise, l'utilisation du gallois est encadrée par un règlement, qui stipule que cette langue doit être utilisée en tout temps, hormis les cours d'anglais. Sa mise en œuvre n'est toutefois pas évidente, tel que le relate un enseignant à l'école de langue galloise : « It's a difficult one to tackle really, because you need to be careful as regards to punishing people 'cause [..] you can't be discriminating against somebody, but […] it's something that we do try and push with the pupils that they, that you have to speak Welsh all the time » (p. 124). En discutant avec les enseignants, Lee apprend que cette politique linguistique éducative est encadrée par un système nommé « *Galwad 200* » (« appel 200 »). Cet « appel 200 » fait allusion au numéro de téléphone des enseignantes responsables de gérer le non-respect du règlement. Si un élève parle anglais devant une enseignante dans la classe, celle-ci placera une carte blanche sur le bureau indiquant : *Rhybudd cyntaf —Ymdrecha nawr i ddefnyddio'r Gymraeg* (« Premier avertissement — Fais un effort pour parler gallois »). Si cela se produit une seconde fois, l'enseignante remplacera la carte blanche avec un carton jaune qui se lit comme suit : *Dyma'r 2il rybudd — I osgoi galwad 200 defnyddia'r Gymraeg* (« Deuxième avertissement —Pour éviter l'appel 200, s'il vous plaît parler gallois »), qui sert d'avertissement final. La troisième fois que cela se produit, l'enseignante sort un carton rouge « *Galwad 200* », indiquant que l'élève doit sortir de la salle de classe et se rendre au bureau des enseignantes responsables. Être renvoyé de la salle de classe à plusieurs reprises peut également conduire à une conférence téléphonique avec les parents. Si Thomas, Lewis et Appoloni (2012) avaient constaté l'utilisation de jetons (« language tokens »)

[53] Par exemple, l'enseignante pourrait utiliser le terme « *gwaith cartref* » au lieu de « homework », en se référant aux devoirs assignés aux élèves. Au pays de Galles, ce type de pratique linguistique est associée à l'usage ponctuel de la langue galloise, soit « incidental language use », ou bien « incidental Welsh » (Lee, 2016).

visant à inciter l'utilisation du gallois à l'école, cette pratique n'est mentionnée que de passage. Lee (2016) fournit un compte rendu plus complet d'un système de cartes utilisées afin de gérer l'usage du gallois par les élèves.

Un enseignant explique que parler gallois et assurer la promotion de la langue et de la culture galloises représentent des composantes fondamentales de leur institution scolaire : « it is considered to be part of the established identity of the school » (p. 112). Si l'utilisation du gallois à l'école compte parmi les attentes véhiculées à l'endroit des élèves, il s'agit également d'une valeur partagée par l'ensemble de la communauté scolaire : « Speaking Welsh is part of the school ethos, it's a school rule », de dire un des enseignants interviewés. D'après l'analyse que propose Selleck, la politique linguistique de l'école de langue galloise découle de l'éthos de l'école : « ethos is the driving force behind the policy » (p. 114). Le concept d'éthos émerge également dans d'autres instances, en rapport à la scolarisation au pays de Galles. Comme il a été démontré dans le chapitre précédent, l'éthos de l'école représente une catégorie d'évaluation qu'emploie Estyn, l'autorité chargée de mener les inspections scolaires au pays de Galles. En plus des rapports individuels pour chaque école, Estyn publie également des rapports annuels sur l'état de l'éducation au pays de Galles. Le rapport le plus récent à l'égard des écoles primaires de langue galloise révèle que la vaste majorité d'entre elles dispose d'un éventail de stratégies efficaces pour assurer que le gallois soit la langue d'usage à l'école : « They promote a strong Welsh ethos and most pupils use the Welsh language confidently in formal and informal situations in school » (Estyn, 2018, p. 13). Le lien entre la langue et l'éthos des écoles est également mentionné dans l'étude de Hodges (2012), portant sur le choix de l'école galloise par des parents qui ne parlent pas gallois : « parents further described the unique ethos of Welsh-medium schools and how they successfully transmitted the Welsh language to children from non-Welsh-speaking homes » (p. 366). La transmission de la langue et l'éthos de l'école sont donc intrinsèquement liés, d'après les parents interviewés dans le cadre de l'étude de Hodges. Si les pratiques langagières des élèves et la mission linguistique des écoles de langue galloise représentent le point central de l'ensemble des études présentées dans cette première section, il importe de rappeler que ces écoles ont également une mission culturelle : « Welsh-medium education has developed on the basis of the principle that learning a language goes hand in hand with learning to appreciate its associated culture […] For many parents, non Welsh-speaking and Welsh-speaking alike, the emphasis

placed in school on cultural aspects of the Welsh language and of Wales engenders great pride, and it is one of the strengths of the system » (Williams et Jones, 2013, p. 272). Dans ce qui suit, je présente les recherches qui abordent les traditions culturelles à l'école galloise.

Traditions culturelles à l'école galloise

Compte tenu du contexte anglo-dominant dans lequel évoluent la majorité des élèves au pays de Galles, il n'est pas surprenant de constater que l'école représente le lieu par excellence au sein duquel les élèves peuvent vivre une immersion dans la langue et dans la culture galloise. L'un des volets de la recherche ethnographique de Sergott (2001, 2006) portait sur les motivations des parents quant à leur choix d'envoyer leurs enfants à *Ysgol Gymraeg Llundain*[54], une école galloise à Londres, fondée en 1958. Les parents qui choisissaient d'envoyer leurs enfants à cette école voulaient non seulement leur donner l'occasion d'apprendre la langue, mais aussi, d'avoir accès aux traditions culturelles galloises. Manon, une mère dans la trentaine installée à Londres dans les années 1970, partage le témoignage suivant :

> I have to say that I hadn't realized before I sent the children, how important the Welsh culture that comes from being at the school would be. For example, the children learn songs that I remember learning in school. They learn parts of the Welsh Bible and things like that, and sing Welsh hymns and just everything to do with the culture. I wouldn't have thought that it was so important… I value that side very much, because I feel that the children will feel more Welsh having had the culture as well as the language (2006, p. 126).

La possibilité de découvrir les traditions culturelles galloises compte également parmi les motivations des parents résidant dans le sud-est du pays de Galles qui ont choisi d'envoyer leurs enfants à une école de langue galloise (Hodges, 2012)[55]. En plus d'apprendre la langue galloise, les parents interviewés par Hodges souhaitaient que leurs enfants aient l'occasion de participer à des activités en gallois, dont l'*Eisteddfod*, le festival culturel annuel. L'*Eisteddfod Genedlaethol*[56]

[54] En 1999, cette école privée accueillait 16 élèves à temps plein ainsi que 16 élèves fréquentant l'école un jour semaine.

[55] Un questionnaire a d'abord été rempli par près 400 parents afin de constituer un échantillon représentatif de 50 parents qui participeraient aux entretiens. Les parents sélectionnés provenaient de différentes communautés dans la vallée du Rhymni et œuvraient au sein de secteurs variés. Leurs enfants fréquentaient des institutions préscolaires ainsi que des écoles primaires et secondaires. La majorité des parents ne parlaient pas gallois. Tous s'identifiaient comme « Gallois/Welsh » à part quelques parents de nationalité anglaise. Leurs réponses ont été répertoriées selon quatre catégories, soit les motivations culturelles, éducatives, économiques et personnelles.

[56] Il s'agit du festival le plus important d'Europe comportant des compétitions poétiques et musicales. Tous les ans, ce festival de langue galloise se déplace de site, une année, au nord du pays, la suivante au sud. Les compétiteurs

(*Eisteddfod* national), dont la tradition remonte au 12e siècle[57], a lieu pendant la première semaine d'août et attire environ 150 000 visiteurs par année (Davies, 1998). Au courant de l'année scolaire, des *Eisteddfod* sont également organisées dans les écoles primaires et secondaires afin de célébrer la culture galloise, auquel tous les élèves peuvent participer. Les enseignantes sont grandement impliquées dans l'organisation et la tenue de telles activités. Enfin, le *Urdd Gobaith Cymru* (La Ligue de la jeunesse galloise) organise une version réduite du festival national, s'adressant aux jeunes de 7 à 24 ans. Le *Urdd Eisteddfod* comprend des compétitions locales, régionales et nationales se déroulant pendant l'année scolaire, et ce, entièrement en gallois. Il est à noter que certains enseignants se chargent de préparer et d'accompagner les élèves à ces compétitions, en plus d'autres bénévoles, dont certains parents. Les parents interviewés par Hodges (2012) se réjouissent à l'idée que leurs enfants puissent participer à cet événement qui occupe une place très importante dans la société galloise, en tant que manifestation de la vitalité linguistique et culturelle de la nation. En somme, les études de Hodges et Sergott révèlent que des motivations culturelles guident d'abord et avant tout les parents dans leur choix de l'école galloise pour leurs enfants. En plus d'apprendre le gallois, ces parents souhaitent que leurs enfants puissent découvrir divers aspects de l'héritage culturel du pays de Galles. En ce sens, il me semble juste d'affirmer que les attentes des parents à l'endroit du rôle de l'école quant à la langue et la culture galloises sous-entendent que des responsabilités particulières à cet égard reposent, du moins en partie, sur le travail des enseignantes et des aides-enseignantes. Or, ces études ne permettent pas de voir comment le personnel enseignant répond à ces attentes. On ne sait pas non plus ce qui se déroule concrètement dans le quotidien des élèves qui fréquentent ces écoles en rapport à ces traditions culturelles. Dans ce qui suit, je propose d'explorer l'étude d'Exell (2006) qui porte sur la façon dont certaines traditions culturelles galloises s'insèrent concrètement dans ces écoles.

Exell (2006) s'est intéressé aux célébrations organisées dans les écoles de langue galloise (Welsh-medium) et de langue anglaise (English-medium) pour souligner *Dydd Dewi Sant*/Saint David's Day. Il s'agit de la fête nationale du pays de Galles célébrant leur saint patron, ayant lieu

participent à divers événements, notamment le chant, la danse et la récitation. Des concerts de tous les genres musicaux, des représentations théâtrales et des conférences font également partie de la programmation.

[57] Ce n'est qu'aux 18e et 19e siècles que l'*Eisteddfod* adopte une forme semblable à celle d'aujourd'hui (Davies, 1998).

le 1er mars chaque année. L'enquête menée en 2002 révèle qu'au moins 170 écoles secondaires[58] ont organisé un événement en l'honneur de cette occasion, soit 93 % des écoles ayant participé au sondage. En plus des données tirées du questionnaire, Exell appuie ses propos sur trois études de cas, menées dans une école de langue galloise et deux écoles de langue anglaise dans le sud du pays de Galles[59].

Le sondage montre que plus de 82 % de ces écoles ont organisé des événements qui reflètent ceux de l'*Eisteddfod national* de la *Urdd Eisteddfod*. Ainsi, à l'occasion de la fête nationale, les écoles de langue galloise et de langue anglaise organisent leurs propres festivals scolaires. La forme la plus courante de l'événement comprend un certain nombre de compétitions artistiques et musicales, qui se déroulent généralement sur une scène devant un public composé d'élèves et du personnel de l'école : « in the majority of schools holding competitive events, pupils' successes are rewarded with points for their school house[60] […] Typically, houses are named after Welsh historical heroes and have a 'house color' » (Exell, 2006, p. 78). Bien qu'il y ait plusieurs similitudes quant aux types d'événements organisés dans les écoles ayant participé au sondage, certaines différences s'esquissent tout de même. L'auteur explique que les écoles galloises sont deux fois plus susceptibles d'organiser des événements qui réunissent l'ensemble de la communauté scolaire, que les écoles de langue anglaise. Certes, le personnel et les élèves doivent investir beaucoup de temps dans les répétitions et dans la planification d'un tel événement. Selon l'auteur, la portée et l'ampleur des activités organisées reflètent l'éthos de l'école. En rapport aux écoles galloises, il affirme : « a commitment to involve the whole school in a celebration of Welsh culture perhaps reflects the strength of a general Welsh ethos in the school and the close relation of this particular cultural theme to a sense of school community » (p. 86). L'auteur reconnaît alors l'importance que le personnel des écoles galloises accorde à l'organisation d'une activité qui

[58] Exell souligne que le nombre d'écoles organisant ces activités à caractère culturel pourrait être bien plus élevé, compte tenu du taux de réponse. Le questionnaire a été envoyé à toutes les écoles secondaires du pays de Galles. Parmi les 259 écoles contactées, soit l'ensemble des écoles secondaires au pays de Galles, 181 écoles ont participé au sondage. Parmi ces écoles, 170 d'entre elles ont indiqué qu'ils avaient bel et bien organisé des activités pour célébrer la fête nationale. Ces 170 écoles représentent 66 % de l'ensemble des écoles secondaires au pays de Galles.

[59] En plus d'observations à l'école, Exell indique qu'il a effectué des entretiens auprès du personnel des écoles ciblées, sans pour autant préciser le nombre exact.

[60] Il s'agit d'équipes, souvent composées d'élèves de différents niveaux.

permet de développer un sens d'appartenance communautaire, en réunissant les élèves de tous les niveaux.

Pour leur part, les écoles de langue anglaise sont portées à mettre sur pied des événements pour les élèves des niveaux inférieurs, soit de la 7e année à la 10e année[61]. De plus, des pressions importantes pèsent sur les enseignantes du département de gallois des écoles secondaires de langue anglaise ayant pris part à l'étude de cas, qui sont souvent responsables d'organiser ce type d'activités à elles seules : « there is a tendency for 'all things Welsh' to gravitate towards the Welsh department in the absence of a strong management lead » (Exell, 2006, p. 74). Puisque l'enseignement du gallois au niveau secondaire dans les écoles de langue anglaise se limite principalement aux cours offerts par le département de gallois, l'organisation des activités pour célébrer ces journées retombe sur les épaules des enseignantes du département.

Bien qu'il partage quelques passages triés d'entretiens avec le personnel des deux écoles de langue anglaise, l'article d'Exell en dit très peu concernant le rôle des enseignantes des écoles galloises en rapport aux célébrations de la fête nationale. Les données qu'il exploite dans l'article découlent de sa thèse doctorale, qui n'est pas accessible en ligne[62]. Cependant, Exell partage tout de même certains constats découlant des observations qu'il a effectuées à l'école galloise dont il était question dans l'étude de cas. Lors de la célébration, plusieurs élèves de cette école interprètent des chansons contemporaines de langue galloise. De plus, l'auteur souligne qu'un groupe d'élèves de l'école galloise a traduit une chanson populaire de langue anglaise afin de pouvoir l'interpréter lors de la fête nationale. Alors que la vaste majorité de l'événement se déroulait en gallois dans cette école, cela n'était pas le cas dans les deux écoles de langue anglaise. À cet égard, l'auteur indique qu'il s'avère plus facile de mobiliser certaines ressources dans les écoles galloises que dans les écoles de langue anglaise. Les élèves d'une école de langue anglaise n'auraient pas eu la même facilité à traduire une telle chanson. Ceci fait alors ressortir une autre distinction importante

[61] Des entretiens menés avec le personnel enseignant et la direction révèlent que les élèves des niveaux supérieurs sont moins motivés à participer à ce type d'événement.

[62] La thèse doctorale d'Exell intitulée « Expressions of Welsh identity in secondary schools in Wales » (2004) est seulement disponible pour consultation en personne à la bibliothèque de l'University of Wales, Swansea. D'après un échange courriel avec la personne responsable de la numérisation des thèses à cette université, un projet de numérisation en cours à l'heure actuelle. En date du 17 novembre 2018, cette thèse était toujours inaccessible. Il est à noter que j'ai seulement pris connaissance de cet ouvrage après mon retour au Canada. L'accès limité aux thèses représente un défi important pour les chercheurs résidant à l'extérieur du contexte qu'ils étudient.

entre les célébrations organisées dans les écoles galloises et celles organisées dans les écoles de langue anglaise. Une ambiance à caractère gallois règne déjà dans les écoles de langue galloise alors que cela n'est pas nécessairement une caractéristique du quotidien des écoles de langue anglaise. Ce faisant, dans les écoles galloises : « there is less of a need to create a Welsh atmosphere as it is already a strong quotidian feature of the school » (p. 87). Il en va de même pour ce qui est des symboles mis de l'avant lors de ces célébrations.

Le sondage fait ressortir que l'affichage de symboles patriotiques à l'occasion *Dydd Dewi Sant*/Saint David's Day est une pratique plus courante dans les écoles secondaires de langue anglaise que dans les écoles secondaires galloises. Parmi les symboles répertoriés à l'occasion des célébrations, il y a le drapeau gallois, le dragon gallois, le logo de l'école, l'art celtique, Saint David, les châteaux gallois, les activités minières, les moutons ainsi que les paysages ruraux. Exell tisse des liens entre le concept d'éthos gallois des écoles et la culture matérielle se trouvant dans les écoles, en soulignant le rôle des symboles nationaux : « The use of symbols is a very effective and highly salient way of representing imagined communities and nations in particular » (p. 80). En ce sens, les écoles secondaires de langue anglaise mettent de l'avant ce type de symboles lors des célébrations, cherchant en quelque sorte à créer une atmosphère plus galloise qu'à l'habitude. D'après Exell, cela entraîne alors une certaine séparation entre ce qui se déroule au quotidien et ce qui se manifeste lors de célébrations ponctuelles :

> If symbols create a sense of ritual place, of time set apart, by creating a phase of separation, then the extent to which groups utilize them can be taken as an indication of the character not only of the ritual event, but equally of routine life. That is, the less groups use symbols to create a difference between routine and festival, the close is the everyday culture to that being celebrated at the festival (p. 87).

Exell suppose que les écoles secondaires de langue galloise ne sentent pas le besoin d'afficher ce type de symboles, car un éthos gallois est déjà évident à l'école.

Bien que sa recherche porte uniquement sur les écoles secondaires au pays de Galles, Exell précise que l'affichage d'images patriotiques en salle de classe ou dans les couloirs est une pratique commune dans les écoles primaires, toutes langues confondues. À cet égard, il se réfère aux propos d'Estyn, le groupe chargé de mener des inspections scolaires au pays de Galles : « Dolls in Welsh costumes, red dragons, flags, daffodils, castles and sheep are all useful in conveying standard

images of Wales and help to convey a sense of identity in younger pupils » (Estyn, 2001, p.2 repris par Exell, 2006, p. 82). Le rapport d'Estyn ajoute que, chez les élèves de niveaux supérieurs, l'utilisation d'images traditionnelles ou stéréotypées court le risque d'entraîner des représentations fautives du pays de Galles moderne. Or, le sondage indique qu'en plus des symboles répertoriés, plusieurs élèves avaient également tendance à porter un maillot de l'équipe nationale de rugby du pays de Galles, et ce, notamment dans les écoles secondaires dans les vallées du sud-est du pays de Galles[63], toutes langues confondues. Aux dires d'Exell, le port du maillot à l'occasion d'événements autres que les matchs de rugby démontre qu'il s'agit dorénavant d'un symbole moderne du pays de Galles : « The popularity of wearing a national rugby team jersey indicates that the garment has become incorporated into the repertoire of things employed in symbolizing the nation, becoming of wider cultural significance than its original purpose » (p. 87). L'auteur note aussi certaines différences quant au chant de l'hymne national lors des célébrations. Plus de 90 % des écoles secondaires du sud-est du pays de Galles ayant participé au sondage chantent l'hymne national à l'école en l'honneur de la fête nationale, alors qu'il ne s'agit que de 66 % des écoles dans le reste du pays de Galles.

Enfin, l'auteur conclut que la journée de *Dydd Dewi Sant*/Saint David's Day représente une occasion de célébrer la langue, la culture et l'identité galloise à l'école : « it is clearly understood by schools to be a time to celebrate Welshness » (p. 86). Si l'affichage de symboles s'avère plus commun dans les écoles secondaires de langue anglaise, l'organisation d'un *Eisteddfod* à l'occasion de la fête nationale est une pratique répandue dans plusieurs écoles secondaires du pays de Galles. En ce sens, les *Eisteddfodau*[64] représentent des points de repère en ce qui a trait à la façon de célébrer l'identité et la culture galloise, et ce, tant dans les écoles de langue galloise que dans les écoles de langue anglaise. Or, Exell avance prudemment ses propos concernant l'identité galloise, cherchant à éviter d'y imposer quelconque définition : « Throughout this article, references to expressions of Welsh culture in school […] does not assume that there is a common experience of Welsh culture or national identity » (p. 84). Les célébrations de *Dydd*

[63] Les vallées du sud-est du pays de Galles sont communément appelées « The Valleys ». Il s'agit d'une zone industrielle associée à la tradition minière, au sein de laquelle un très petit pourcentage de la population parle gallois. La vallée du Rhymni (Hodges, 2009, 2011) et la vallée du Rhondda (Williams, Robert et Issac, 1978) s'y retrouvent.
[64] Il s'agit là de la forme plurielle du mot, qui se réfère à la fois au festival *Eisteddfod* national ainsi qu'au *Urdd Eisteddfod*, ce dernier s'adressant tout particulièrement à la jeunesse galloise.

Dewi Sant/Saint David's Day mises de l'avant par les écoles ne représentent alors qu'une manifestation de la culture galloise parmi tant d'autres.

Tout compte fait, les célébrations du *Eisteddfod* en contexte scolaire (Exell, 2006) mettent en lumière la façon dont certaines traditions sont actualisées à l'occasion de *Dydd Dewi Sant*/Saint David's Day. Sans pour autant réduire la place qu'occupent les traditions musicales et culturelles à l'école galloise, je tiens à souligner que les célébrations de l'*Esteiddfod* s'inscrivent dans l'univers scolaire à titre d'événement ponctuel. Il m'apparait d'autant plus important de comprendre ce qui se déroule dans le quotidien des écoles galloises au-delà de ces événements sporadiques, surtout en ce qui a trait au rôle des enseignantes et des aides-enseignantes. Les études qui seront présentées dans cette prochaine section de la recension comblent certains de ces écarts.

« Welshness » : intersections entre langue, culture, identité et scolarisation

Certains chercheurs s'intéressant à l'éducation au pays de Galles se sont penchés sur la « gallicité » (Welshness) et son rapport à la scolarisation. En 1980, Khleif publiait les résultats d'une étude ethnographique pionnière menée dans les six écoles secondaires de langue galloise[65] qui existaient à l'époque. Ce chercheur américain traite de nombreux enjeux qui se posent encore aujourd'hui, en présentant une vision d'ensemble de la scolarisation en gallois. Dans son ouvrage, l'auteur propose une description des principales caractéristiques des écoles secondaires galloises, caractéristiques que possèdent également les écoles primaires, dit-il. D'abord et avant tout, ces institutions sont vouées à la regénération culturelle, soit « an agency of cultural regeneration » (1980, p. 262). En rapport à cette mission linguistique et culturelle de l'école galloise, Khleif propose la description suivante :

> What is important about them is that they are agencies for building self-confidence in the student, for increasing his awareness of his cultural heritage, for making him realize that he can use his traditional language, Welsh, for twentieth-century purposes. In other words, the language is an essential part of his self-confidence. Welsh-medium schools attempt to develop in the student self-respect and respect for his language and culture after centuries of victimization and inferiority complex. (p. 262)

[65] L'auteur précise qu'il a également visité plusieurs écoles primaires, mais que la majorité des observations ont été menées dans les écoles secondaires de langue galloise.

Khleif insiste sur l'idée selon laquelle ces écoles ont été établies afin de réparer les torts du passé, causés par la marginalisation de la langue galloise dans la société. Ces écoles permettent alors à une nouvelle génération de Gallois de développer une confiance et une fierté linguistique et culturelle. Bien qu'émis au cours des années 1970, ces constats sont encore pertinents aujourd'hui. D'après Hodges (2011), les parents vivant dans le sud-est du pays de Galles ayant choisi d'envoyer leurs enfants à une école de langue galloise ressentent toujours les effets de ce qui a été appelé « the lost generation », soit le phénomène par lequel la langue galloise ne leur a pas été transmise par leurs parents : « [t] here was a deep sense of loss and regret and parents felt their Welsh identity was somewhat 'incomplete and inadequate' (Interview 52, 67) » (p. 54). En dépit de ce sentiment de perte, les parents mettaient de l'avant la valeur intrinsèque de la langue galloise et la fierté qu'ils ressentaient à l'idée que leurs enfants aient l'occasion d'apprendre la « langue maternelle » du pays de Galles : « [p]arents clearly stated the importance of nationhood, identity and belonging » (p. 53).

Selon Khleif (1980), une mission est impartie au personnel des écoles galloises, soit celui de contribuer à la « gallicisation » (Welshification) des élèves. L'auteur atteste que ce processus entend non seulement l'acquisition de la langue par les élèves, mais aussi le développement d'un sentiment d'identification[66] ou d'appartenance envers celle-ci. En guise d'exemple de réussite de gallicisation, Khleif aborde le cas d'une enseignante de 4e année. Lors d'une visite à l'école primaire galloise où elle travaille, Khleif apprend qu'elle fréquentait jadis cette école comme élève. Issue d'un foyer au sein duquel seul l'anglais était parlé, cette enseignante a appris le gallois à l'école, l'adoptant ensuite comme langue première à l'âge adulte. Après avoir complété sa formation à l'enseignement au Bangor Training College, elle est ensuite retournée dans sa ville d'origine et a choisi d'y œuvrer à titre d'enseignante. Si bref soit-il, ce « portrait » de l'enseignante galloise demeure l'unique passage de ce genre dans l'ensemble de la littérature recensée et souligne le rapprochement réussi du chercheur avec les enseignantes. Khleif est toutefois le seul auteur recensé qui emploie le terme « gallicisation/Welshification ». Or, l'auteur fait également référence à la « gallicité/Welshness ». En accordant une grande importance à la langue et à la culture

[66] Khleif propose les constats suivants quant au processus de gallicisation des élèves : « the Welshification process—the acquisition of Welsh language and identification with it—depends on a clear structure of authority in the school, on shared values between the school staff as a group and between them and parents, and on the teachers themselves being a good example of what they teach, that is, being adequate role models » (1980, p. 302)

minoritaires, les écoles galloises contribuent au développement identitaire des élèves : « In a word, these schools have been concerned with *Cymraeg* and *Cymreictod*, the Welsh language and the sense of Welshness, as an interlinked entity » (p. 262). Bien que l'étude de Khleif ait été menée dans les années 1970, l'idée selon laquelle l'école participe au développement d'un sens de « gallicité » (*Cymreictoid*/Welshness) chez les élèves est toujours d'actualité et revient dans les propos de plusieurs auteurs (Exell, 2006 ; Price, 2013 ; Smith, 2016).

D'après Khleif (1980), le personnel des écoles galloises est appelé à agir à titre de modèle pour leurs élèves, en rappelant ici que la majorité d'entre eux ne sont pas exposés à la langue galloise au foyer. Un rapport d'Estyn datant de 2017 insiste lui aussi sur le rôle des enseignantes à titre de modèles linguistiques auprès de leurs élèves tout en contribuant à l'éthos particulier de l'école : « [teachers] are good language role models. They place a high priority on creating a strong Welsh ethos and enriching children's language » (ESTYN, 2017, p. 36). Le dévouement du personnel scolaire représente une autre caractéristique mise en évidence par Khleif (1980), en ce qui a trait à la particularité des écoles galloises : « The staff of these schools are tremendously dedicated people; they have a sense of mission; they quite often succeed in making the school a genuine community » (p. 186). Encore une fois, ceci concorde avec les propos des parents interviewés par Hodges (2011) dans le cadre de sa recherche portant sur le choix scolaire. Certains parents décrivent ainsi les écoles galloises : « family-oriented and personal institutions, where teachers knew each pupil and worked hard on their behalf » (p. 54). Les parents sont reconnaissants de l'attention portée à leur famille et, plus particulièrement à leurs enfants. De surcroit, lors des entretiens menés par Sergott auprès de parents qui envoient leurs enfants à une école privée de langue galloise à Londres, ces derniers déclarent qu'ils s'engagent à soutenir cette école, car elle réunit des familles dispersées au sein d'un « petit village » donnant accès à un sentiment d'appartenance communautaire. D'après Sergott, « parents are committed not only to their individual children's education, but also to the creation of a community and 'local' school » (2006, p. 128). Il va sans dire que le personnel scolaire contribue à faire foisonner ce sentiment d'appartenance communautaire.

Dans un autre ordre d'idées, Khleif (1980) souligne la créativité et l'initiative du personnel scolaire face à la pénurie de ressources en langue galloise au cours des années 1970. À l'occasion

de visites effectuées au sein d'écoles primaires, le chercheur constate que les enseignantes aménagent les espaces de telle sorte à favoriser l'acquisition de vocabulaire chez les élèves, en créant des affiches, des listes de mots et autres matériaux pertinents. En réponse à l'absence de ressources en langue galloise au niveau secondaire, des membres du personnel enseignant de plusieurs écoles ont entrepris la création de listes de termes techniques et de matériaux miméographiés pour l'enseignement de matière variée[67]. Khleif se penche tout particulièrement sur la question de l'enseignement de l'histoire. Plusieurs manuels scolaires de langue anglaise de l'époque véhiculaient une image très négative du peuple gallois, car ils étaient rédigés d'après la perspective des Anglais[68]. L'ethnographe souligne les efforts entrepris par le personnel enseignant qui prépare des manuels et des cours d'histoire valorisant les luttes menées afin d'assurer la vitalité linguistique et culturelle au pays de Galles. Le personnel enseignant veille à ce que les jeunes gallois puissent s'épanouir et comprendre leur histoire à partir d'une lentille qui valorise les efforts de leurs prédécesseurs. L'ethnographe s'est également entretenu avec un enseignant qui a chapeauté une initiative à l'école *Morgan Llwyd* à Wrexham, dans le Nord-Est du pays de Galles. L'enseignant a lui-même développé un manuel de physique pour les deux premières années du secondaire, car ces élèves voulaient avoir l'occasion de suivre des cours de physique en gallois. Des efforts importants ont également été déployés par plus d'une vingtaine de ses collègues afin de produire un manuel pour l'enseignement des sciences au niveau secondaire. À l'époque de l'étude de Khleif, *Ysgol Morgan Llwyd* était la seule école au pays de Galles au sein de laquelle les sciences étaient enseignées en gallois jusqu'à la fin du secondaire[69].

[67] À titre d'exemple, un projet de traduction a été entrepris par le personnel enseignant du département de français de l'école secondaire galloise *Rhydfelen*, située dans le sud du pays de Galles. Ce projet a abouti à la compilation d'un dictionnaire gallois/français utilisé par les autres écoles secondaires de langue galloise à partir des années 1970.

[68] Khleif explique : « What the Welsh are trying to do in their schools is get the slurs and distortions out of their history textbooks, e.g., that Owain Glyndŵr (in English, "Owen Glendower'), their 14th-century hero who almost succeeded in driving the English out of Wales, was a misguided rebel whose uprising was pointless, that King Edward the First's policy in Wales had all along been to restore, conciliate, and civilize the Welsh, and so forth » (p. 187)

[69] L'enseignement des sciences en gallois n'était pas toutefois sans ses détracteurs, parmi lesquels on comptait le Local Education Authority du comté de Canaerfon. Je tiens à rappeler qu'à l'époque, les conseils scolaires étaient majoritairement composés de gens qui appuyaient très peu le développement de l'éducation en gallois. Si le conseil scolaire s'opposait toujours aux initiatives du personnel de l'école Morgan Llywd, certains informateurs de Khleif lui ont confié qu'ils n'avaient pas du tout l'intention de reculer. Au contraire, ils affirmaient que ce « projet pilote » pourrait servir de modèle : « In a sense, the Morgan Llwyd School, is, according to some informants, a lab to tell Caernarvonshire it can be done in Welsh, that exams in science can be passed in Welsh! » (p. 280)

Les données ethnographiques qu'il a recueillies illustrent concrètement l'engagement et la contribution du personnel enseignant de ces écoles, pionniers de l'enseignement en gallois. Dans ces écrits, Khleif laisse transparaître l'admiration qu'il ressent à l'endroit des acteurs impliqués dans la mise sur pied d'un système éducatif de langue galloise. Ce chercheur américain fait montre d'une grande compréhension des enjeux auxquels sont confrontées les minorités linguistiques et s'investit pleinement à capter ce moment charnière du développement de l'éducation en gallois.

Certaines faiblesses sur le plan méthodologique méritent tout de même d'être soulignées. Khleif ne précise pas la durée des observations à l'école ni la fréquence de ses visites. De surcroit, bien que l'ethnographe admette ne pas avoir de compétences en langue galloise, cette question n'est pas du tout abordée dans son ouvrage. Étant donné que tout se déroule en gallois, ou presque, le chercheur a assurément dû employer des stratégies pour pallier cette limite, mais celles-ci ne sont pas partagées avec le lecteur. Or, ce mutisme méthodologique en rapport aux travaux menés dans une langue autre que celles que le chercheur maîtrise n'est pas hors du commun en ethnographie (Gibb et Iglesias, 2017). Cela étant dit, il demeure que Khleif a bel et bien eu accès à ces écoles, en dépit des nombreuses embûches auxquelles sont souvent confrontés les ethnographes en milieu scolaire. Quelque 25 ans après cette première étude, Maas, un autre chercheur américain, cherche à entreprendre une ethnographie[70] portant sur l'enseignement de l'histoire au pays de Galles, cette fois, avec moins de succès que Khleif.

Dans le cadre de sa thèse doctorale, Maas (2012) s'est penché sur certains enjeux reliés à la scolarisation au pays de Galles. En s'intéressant à la façon dont l'enseignement de l'histoire contribue à la construction identitaire[71] et à la transmission du patrimoine gallois, Maas avait l'intention d'effectuer une ethnographie scolaire, mais en raison de difficultés d'accès, il a dû

[70] Je n'ai regrettablement pas été en mesure d'obtenir une copie électronique de la thèse de Keanne (1988) intitulé : « An ethnography of a Welsh-medium school in an Anglicized area of South-East Wales ». Une seule copie physique que l'on doit consulter en personne se trouve à la bibliothèque de Brunel University à Londres. Je n'ai pris connaissance de cette thèse qu'à mon retour au Canada, en 2015, n'ayant pas eu la chance de retourner à Londres depuis mon départ du pays de Galles.

[71] Au sujet de son orientation initiale, Maas indique ceci : « Since public education is widely recognized as an institution susceptible to national identity projects, and as a site of cultural reproduction within Wales [...] my original question regard[ed] whether/how the school subject of history is made to serve the interests of identity construction and the teaching of a Welsh heritage » (p. 23).

abandonner son projet initial[72]. Dans sa thèse, il s'intéresse à des questions d'ordre plus général à l'endroit de la langue et de l'identité au pays de Galles. Néanmoins, l'auteur consacre tout de même deux des neuf chapitres sur le contexte scolaire. La vaste majorité des analyses qu'il propose sont tirées d'un entretien préliminaire[73] effectué en 2002 auprès de deux membres du personnel d'une école primaire galloise située dans le comté de Gwynedd, au nord-ouest du pays de Galles.

Ce qui est particulier à l'étude de Maas, c'est bien la façon dont il se positionne vis-à-vis de son sujet d'étude. Dans l'introduction, il fait le constat suivant : « Despite the available 'evidence', I did not initially realize how central language was to questions of identity and everyday cultural practices in Wales, particularly in the north-west » (2012, p. 27). L'auteur indique que le rapport entre la langue galloise, l'histoire du pays de Galles, l'hégémonie de la langue anglaise et les idéologies langagières lui ont échappé durant presque l'entièreté de son travail de terrain. Ce manque de conscientisation des enjeux de la langue en situation minoritaire m'apparait d'autant plus étonnant compte tenu de ses intérêts de recherche. De surcroit, les travaux de Khleif (1980) ne sont mentionnés qu'au passage, bien que plusieurs des enjeux traités par ces deux auteurs se recoupent. Or, dans sa thèse, Maas s'adresse à un public américain ayant très peu de connaissances du pays de Galles. En l'occurrence, l'auteur cherche à démontrer l'évolution de sa compréhension des enjeux à l'étude. Il adopte d'ailleurs une telle démarche en rapport à certains moments marquants de l'entretien avec l'enseignante et la directrice adjointe.

À trois reprises pendant l'entretien, l'auteur se dit perplexe, voire étonné quant aux propos de ses interlocutrices. Au début de l'entretien en question, Mrs Williams, directrice adjointe et Mrs Hughes, enseignante, discutent avec Maas du cursus d'histoire de 3e et 4e années. Après avoir abordé la question des figures de proue modernes du pays de Galles, Mrs Williams réoriente le sujet de la conversation en s'adressant directement à sa collègue : « I told him I'd go on my

[72] À l'occasion de son séjour de 14 mois en 2007-2008, Maas a complété seulement 25 heures d'observation à l'école primaire galloise ciblée au départ, auquel s'ajoutent environ 20 heures d'observation à une deuxième école galloise. Maas indique que la direction de l'école ciblée au départ lui avait initialement accordé la permission de mener son projet pendant une année scolaire complète. Or, une fois arrivé au pays de Galles, son accès fut grandement limité : seulement quelques visites à l'occasion d'événements auquel participait le directeur en question. Maas en conclut que les enseignantes auprès desquelles il aurait voulu mener ses observations cherchaient à se protéger de l'intrusion des observateurs externes.

[73] Cet entretien se déroule en anglais. Au contraire de Khleif, Maas dit s'être investi dans l'apprentissage de la langue galloise. Or, il ne partage aucun détail sur son parcours d'apprentissage du gallois ni son niveau de compréhension de la langue.

soapbox. I was telling him how we more mature teachers, feel strongly about our country because we had to fight, because we didn't have anything and we had our education through the medium of English » (Maas, 2012, p. 144). Maas s'était entretenu de façon informelle avec Mrs Williams alors qu'ils attendaient l'arrivée de Mrs Hughes. Mrs Williams lui avait fait part des défis auxquels avaient été confrontées les enseignantes plus âgées, à l'époque des luttes menées pour la reconnaissance du gallois dans la société, notamment la période des années 1960 jusqu'aux années 1980. D'après Mrs Williams, les enseignantes de plus jeune âge n'avaient pas été touchées par de tels conflits et donc, en étaient moins conscientes. En ce sens, l'utilisation de la formulation « getting on my soapbox » correspond à un positionnement plus militant à l'endroit de la langue galloise, un constat auquel Maas aboutit en effectuant l'analyse des données. L'auteur soutient que l'utilisation d'une telle phrase a un objectif bien précis : « This phrase was a framing device that marked out discourse as inappropriately political for the ordinary school environment » (p. 124). D'autres échanges fourniront un certain éclairage quant à la place du « discours politique » à l'école.

Au fil de l'entretien, Maas poursuit son questionnement à l'égard des traditions culturelles et de l'histoire. À savoir si les élèves avaient l'occasion de vivre des expériences reliées aux traditions culturelles galloises, Mrs Hughes répond à l'affirmative. Mrs Williams ajoute que plusieurs d'entre eux sont issus de foyers au sein desquels le gallois n'est pas parlé. Ce faisant, le personnel de l'école a un certain rôle à jouer à cet égard : « We have over half of them who are from non-Welsh-speaking backgrounds. We are not supposed to brainwash children politically but, we can brainwash them culturally » (p. 153). En guise de réplique, Maas demande à Mrs Williams de lui expliquer la différence entre « le culturel » et « le politique », cherchant à dissimuler son étonnement quant à l'utilisation de la métaphore de lavage de cerveau. La réponse de la directrice adjointe s'articule comme suit : « that [the students] will realize that there is a place for them, an onus for them to carry on » (p. 153). Un peu maladroitement, Maas cherche à savoir si cette idée de « political brainwashing » serait associée aux partis politiques du pays de Galles. Mrs Williams explique qu'il y existe un parti politique nationaliste au pays de Galles (*Plaid Cymru*) et qu'elle et sa collègue votent pour ce parti. Elle précise toutefois qu'elles n'affichent pas leurs convictions politiques à l'école : « but you don't talk about things like that […] We don't bring that into the school » (p. 155). En ce sens, les enseignantes doivent s'en tenir à une

« pédagogie culturelle », plutôt qu'une « pédagogie politique ». Mrs Hughes ajoute tout de même que la démarcation entre le politique et le culturel s'avère parfois ambiguë.

Si les élèves démontrent un fort sentiment d'appartenance au pays de Galles et à la langue galloise, Mrs Hughes et Mrs Williams insistent que c'est bien en raison d'avoir été scolarisés dans une école de langue galloise. Elles expliquent à Maas que les écoles de langue anglaise ne font qu'enseigner le gallois à titre de matière au programme. Pour leur part, les écoles sont chargées de veiller à ce que les élèves puissent bénéficier d'un environnement et une immersion linguistique et culturelle. Les propos de Mrs Williams à l'endroit des élèves provenant de foyers non galloisants s'articulent comme suit : « they learn very quickly because they are drowned in Welshness » (p. 160). L'auteur se dit de nouveau tout à fait étonné par les propos de la directrice adjointe. À cet égard, il affirme : « The obvious and intriguing theme in this segment is the provocative concept of drowning, which is dramatic both in terms of the mortality of drowning and the idea that Welshness could be used to 'drown' someone » (p. 161). À mon sens, la façon dont Maas réagit initialement à cette formulation fait montre de son incompréhension des enjeux et défis de la scolarisation en milieu minoritaire. Mrs Williams fait tout simplement allusion à l'importance de l'immersion linguistique et culturelle des élèves, un constat que Maas ne semble pas saisir. Certains liens peuvent ainsi être tissés entre les propos de Khleif (1980) à l'égard de la « Welshification » des élèves et ce concept de « Drowning in Welshness ». Le manque de familiarité dont Maas témoigne envers les enjeux de l'éducation en contexte linguistique minoritaire rend parfois la lecture de sa thèse très ardue. Cela dit, Maas réussit finalement à mieux comprendre l'intention derrière les propos de Mrs Williams :

> Among Gwynedd teachers for whom *Cymraeg*[74] is of fundamental importance, *boddi* is a national-cultural obligation, not only a professional one: They "drown" children in the "Welshness" of *Cymraeg* in order to combat the prevalence of the English language in mass media and most of Wales. That is, they drown all children, even the ones who might learn it in their home, because they are "in danger of losing it" as they get older (p. 345).

Compte tenu du contexte anglo-dominant au sein duquel évoluent les élèves, cette immersion s'avère d'autant plus importante. De surcroit, Maas arrive à comprendre que le « cultural brainwashing » est un phénomène selon lequel les élèves développent une

[74] Alors que le terme *Cymraeg* fait référence à la langue galloise, le terme *boddi* représente l'équivalent de « drowning ».

conscientisation quant à l'importance de la langue et de la culture galloises ainsi qu'un sentiment d'appartenance envers celles-ci.[75]

Tout compte fait, Maas a le mérite de mettre en lumière le discours d'actrices du milieu scolaire, d'autant plus qu'il partage la transcription intégrale de cet entretien dans sa thèse. L'attention qu'il leur accorde expose la façon dont elles envisagent leur rôle dans ce contexte linguistique minoritaire. Sa thèse met en évidence l'équilibre délicat que gèrent ces actrices en rapport à ce qui est considéré comme appartenant à la sphère culturelle plutôt que la sphère politique. Il importe de souligner que les formulations « cultural brainwashing » et « drowning in Welshness » qui se retrouvent dans sa thèse n'apparaissent pas dans le reste de la littérature recensée, bien que d'autres auteurs, tel Smith (2016), se penchent aussi sur la « gallicité/Welshness » en milieu scolaire.

Par ailleurs, dans le cadre de sa thèse doctorale, Smith (2016) a effectué une analyse de discours critique à l'égard du *Curriculum Cymreig*[76], composante du curriculum national du pays de Galles. Il s'agit d'une politique curriculaire dont les objectifs sont les suivants :

> A *Curriculum Cymreig* helps pupils to understand and celebrate the distinctive quality of living and learning in Wales in the twenty-first century, to identify their own sense of Welshness and to feel a heightened sense of belonging to their local community and country. It also helps to foster in pupils an understanding of an outward-looking and international Wales, promoting global citizenship and concern for sustainable development (ACCAC, 2003, p. 3 repris par Smith, 2016, p. 14).

D'après l'analyse que propose Smith, le *Curriculum Cymreig* ne permet pas réellement aux élèves de développer leur propre sens de la « gallicité » (Welshness), bien qu'il s'agit de l'objectif visé. À son avis, cette politique curriculaire met principalement de l'avant des représentations d'institutions et de pratiques traditionnelles[77] plutôt qu'une vision plurielle et diverse du pays de

[75] Dans l'entretien, Mrs Williams fait allusion à la « responsabilité » des élèves de perpétuer la langue galloise (« that [the students] will realize that there is a place for them, an onus for them to carry on »). Sur le coup, cette idée échappe l'auteur, qui est plutôt préoccupé à décortiquer le concept de « cultural brainwashing ».

[76] L'adjectif *Cymreig* signifie « se rapportant au pays de Galles ou aux Gallois ; se rapportant à la langue galloise », en termes de géographie, d'économie ou de culture et se distingue de *Cymraeg*, qui signifie la langue galloise comme telle (Smith, 2016, p. 14).

[77] Smith a montré que les discours traditionnels qui émergent du *Curriculum Cymreig* ne concordent pas à la réalité des élèves et des enseignantes qui évoluent dans un pays de Galles moderne : « a traditionalist perspective of Welshness […] fails to provide teachers and pupils with meaningful opportunities to philosophically engage with Welshness in respect to the historical realities of living in Wales set against their contemporary experiences and circumstances ». (p. 78)

Galles. Ce faisant, Smith est perplexe par rapport à l'efficacité du *Curriculum Cymreig* dans l'atteinte des objectifs établis en rapport à la promotion de l'identité galloise en tant que composante de l'éducation citoyenne au pays de Galles.

Smith s'est ensuite penché sur la façon dont le personnel enseignant aborde les questions relatives à la citoyenneté et à l'identité culturelle de leurs élèves dans leur enseignement. En 2015, le chercheur a effectué une série d'entretiens auprès d'enseignantes, la majorité d'entre elles œuvrant au niveau secondaire[78]. Si toutes les enseignantes interviewées sont à l'affut des objectifs du *Curriculum Cymreig*, elles signalent ne pas avoir reçu de consignes précises quant à la façon de le mettre en œuvre dans leur enseignement. De surcroit, certaines enseignantes sont d'avis qu'il serait préférable que les discussions relatives à l'identité émergent spontanément, plutôt que d'être planifiées. Angharad, enseignante au primaire, effectue d'ailleurs le constat suivant :

> I don't really think about it in terms of, "how am I going to teach Welshness to the pupils?" I just think it comes out naturally. We talk about life in Wales, the people in it and the places that make Wales, and from that we tend to get a sense of what it is to be Welsh, but I don't think I've ever purposefully thought, "I need to make this lesson more Welsh." (p. 73)

La majorité des enseignants interrogés estiment que le *Curriculum Cymreig* avait un certain potentiel, mais qu'à l'heure actuelle, il ne représente pas une grande priorité en salle de classe. Certains d'entre eux croient que cette politique revêt uniquement de l'importance à l'occasion des inspections scolaires. Smith précise que les enseignantes du primaire ont davantage tendance à s'investir dans cette politique de curriculum, bien que certaines d'entre elles posent tout de même un regard critique à son égard. « If you really want to learn about cultural identity and Welshness, you have to ask questions like 'what is culture, what is Welshness, why is it important?' and we don't do that. The curriculums don't encourage that and we aren't trained to do it. » (p. 78), de dire Meg, une enseignante au niveau primaire. Smith en conclut que le *Curriculum Cymreig* ne fournit pas suffisamment de précisions quant à la façon dont les enseignants devraient aborder les thèmes reliés à la langue et à l'identité galloises dans leur enseignement. Par conséquent, plusieurs enseignantes se sentent dépassées par cette tâche.

[78] Dans son ouvrage de 2016, l'auteur ne précise toutefois pas combien d'enseignantes il a réussi à interviewer. Ses constats portent uniquement sur douze entretiens qu'il a choisi d'analyser plus en profondeur. Bien que le *Curriculum Cymreig* s'applique à l'ensemble des écoles au pays de Galles, Smith ne précise pas non plus si elles œuvrent au sein d'écoles de la langue anglaise ou de langue galloise.

Certaines questions identitaires ont également été traitées d'après la perspective d'élèves. Dans le cadre d'un projet de recherche mené dans des écoles secondaires du sud-ouest du pays de Galles, Price (2013) aborde la question du développement et du maintien de l'identité galloise des élèves. L'auteure indique qu'il s'agit là d'une composante essentielle de leurs expériences éducatives et qu'une identité galloise bien ancrée pourrait certainement inciter les jeunes à employer cette langue plus fréquemment. D'après les informations recueillies à l'occasion de groupes de discussion avec les élèves, Price conclut qu'ils ont rarement l'occasion de discuter de questions liées à l'identité à l'école : « it appears clearly and regularly that pupils did not often have the opportunities to discuss language use and identity within the current educational system » (p. 265). Il importe de rappeler que le projet dont il est ici question visait principalement à accroître ou bonifier l'usage du gallois à l'école, et que les questions identitaires n'ont été explorées qu'en filigrane.

En somme, les études qui abordent la question de la « gallicité/Welshness » en lien avec la langue, la culture et l'identité démontrent la complexité des enjeux auxquels sont confrontées les enseignantes. Au pays de Galles, l'école galloise demeure le lieu par excellence au sein duquel les élèves sont en mesure de vivre leur langue et leur culture, ce qui entraîne des responsabilités particulières pour les enseignantes et les aides-enseignantes. Si les attentes sont grandes en matière d'éducation en contexte linguistique minoritaire, force est de reconnaître que ce sont principalement les enseignantes à qui on accorde le rôle d'assurer la (re)production linguistique et culturelle. Dans ce qui suit, je propose un survol des recherches menées à cet égard en situation minoritaire au Canada et ailleurs au monde.

2.3 Rôle des enseignantes en situation minoritaire au Canada et ailleurs au monde

Toute école, qu'elle soit en milieu linguistique minoritaire ou majoritaire, a comme objectif de transmettre des connaissances et de socialiser les élèves afin d'assurer que ces derniers s'intègrent pleinement à la vie sociale (Gérin-Lajoie, 2002). Le personnel enseignant joue ainsi un rôle de premier plan dans le contexte scolaire :

> Ce sont en effet les enseignants, par leurs pratiques quotidiennes qui inculquent aux élèves les qualités nécessaires qui leur permettront de fonctionner à titre de citoyens et de citoyennes à part entière dans la société de demain. Le personnel enseignant s'assure, d'une part, de transmettre les connaissances qui seront utiles aux élèves dans leur vie de travailleurs adultes et, d'autre part, de

> former les élèves à certaines valeurs précises qui aideront au développement d'habiletés sociales données, permettant ainsi à ces élèves de s'intégrer dans leur environnement social (Gérin-Lajoie, 2002, p. 127).

L'acquisition des connaissances s'ajoute aux habiletés et valeurs transmises par le personnel enseignant à l'école. Les enseignantes agissent alors à titre d'agentes chargées de la reproduction sociale (Gérin-Lajoie, 2002).

Dans le cas particulier des enseignantes qui travaillent en contexte linguistique minoritaire, une autre dimension du travail enseignant se manifeste. En situation minoritaire au Canada, les francophones ne représentent qu'une minorité de la population totale, et, ce faisant, évoluent dans un « contexte social fortement imprégné par l'influence de la majorité anglophone » (Gérin-Lajoie, 2006, p. 162). Ainsi, l'école détient un rôle de grande importance, en ce qu'elle contribue à la reproduction sociale et culturelle de la minorité linguistique (Heller, 2006). Alors que la transmission de la langue française était jadis assurée par la famille et par l'Église, de nos jours, l'institution scolaire représente parfois l'un des seuls milieux de vie au sein duquel les élèves peuvent vivre leur langue et leur culture (Gérin-Lajoie, 2002 ; Heller, 2006 ; Welch, 1991-1992). Dans les écoles de la minorité, la profession enseignante prend alors une signification particulière. Comme l'explique Gérin-Lajoie (2001) « ce rôle est encore plus lourd de responsabilité, étant donné la place qu'occupe l'école dans la reproduction de la communauté francophone, en ce qui a trait à la langue et à la culture françaises » (p. 128). Dans ces milieux, les enseignantes sont appelées à agir comme « agentes […] de conscientisation des élèves à la réalité du vécu minoritaire et à leurs droits linguistiques » (Gilbert, 2008, p. 133), « promotrices […] de la langue française » (Roy, 2006, p. 184), ou comme des « agent[es]s de reproduction linguistique et culturelle » (Gérin-Lajoie, 2001, p. 25). En comparaison à leurs homologues en contexte majoritaire, les enseignantes œuvrant en contexte linguistique minoritaire sont vraisemblablement dotées de rôles supplémentaires, et ce, dans un contexte caractérisé par la diversité grandissante des communautés francophones au Canada (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Le rôle de reproduction linguistique et culturelle se voit d'autant plus difficile à maintenir en raison des compétences linguistiques très variées des élèves qui fréquentent les écoles de langue française ainsi que le caractère de plus en plus hétérogène de la population des écoles franco-ontariennes. Gérin-Lajoie (2001) explique que, dans certains cas, les enseignantes agissent plutôt à titre d'agentes de « production » de la langue et de la culture auprès des élèves qui ne possèdent aucune connaissance du français avant leur

arrivée à l'école, ou qui sont issus de multiples cultures, certains venant de l'extérieur du Canada. Par conséquent, les enseignantes : « doivent composer avec une situation parfois difficile, où les identités linguistiques, culturelles et raciales sont de plus en plus variées et même fragmentées, identités qui s'entrechoquent et qui sont en perpétuelle mouvance » (2010, p. 359).

Une première étude de Gérin-Lajoie (2001) menée dans le sud et le sud-ouest de la province montre que les enseignantes[79] sont conscientes que leur est accordé ce rôle, mais ces dernières affirment ne pas toujours être outillées pour y parvenir (Gérin-Lajoie, 2002). Par exemple, un enseignant témoigne : « Moi, je n'ai rien eu pour m'aider à développer cette fierté chez les élèves, la langue et la culture. Je n'ai jamais eu d'aide » (p. 140). Elles se disent alarmées par les attentes élevées en ce qui a trait à leur rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle. De surcroit, l'auteure souligne que la plupart des documents ministériels auxquels a accès le personnel enseignant traitent de façon très large la question de la culture, en insistant davantage sur la langue française. Ce faisant, Gérin-Lajoie (2002) indique qu'il s'avère parfois difficile de savoir quelle culture doit être reproduite en contexte scolaire minoritaire. Une deuxième étude, menée entre 2001 et 2004, démontre que le personnel enseignant prend une distance à l'égard du rôle de transmission linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2008). Les participantes de Toronto et d'Ottawa se voient chargées de la transmission des connaissances. Gérin-Lajoie (2010) souligne également les défis auxquels sont confrontés les élèves et le personnel enseignant, qui évoluent dans un contexte scolaire qui ne tient pas suffisamment compte du milieu anglo-dominant dans lequel s'inscrit l'école, cherchant parfois à « éliminer toute référence au groupe majoritaire anglophone » (p. 124)

Pour sa part, Heller (2006) suggère que le statut minoritaire de la communauté de langue française en Ontario fait en sorte qu'il devient essentiel d'assurer la prépondérance de cette langue à l'école. Dans le cadre d'une recherche ethnographique menée dans une école secondaire de langue française à Toronto, l'auteure se penche sur la production et la reproduction de deux idéologies dominantes, soit d'une part, celle du monolinguisme, et d'autre part, celle de la qualité de la langue. Dans un premier temps, Heller démontre que l'école cherche à instaurer un

[79] Trente et une enseignantes ont pris part à des entretiens semi-dirigés, en 1996-1997.

environnement scolaire monolingue, compte tenu du degré d'exposition des élèves à l'anglais à l'extérieur de l'école :

> The contradictions of the minority condition produce a specific discursive struggle. The school, as a key site for the production of the nation, must create within its walls a monolingual zone, in order to produce bilinguals (who are, in effect, meant to be double monolinguals: that is, people who can act like monolingual francophones as well as monolingual anglophones). (p. 17)

L'auteure explique que le personnel de l'école est appelé à gérer les contradictions inhérentes à la mise en œuvre d'un environnement unilingue de langue française au sein d'une école qui se situe dans un contexte majoritaire anglophone et qui est caractérisée par la diversité grandissante de la population étudiante. Heller suppose que cette diversité vient en quelque sorte remettre en question l'unité recherchée par le monolinguisme scolaire.

Dans un deuxième temps, Heller aborde la question de la production d'un « français de qualité », ce qui engendre le rôle de surveillance linguistique de la part du personnel enseignant à l'endroit des élèves. L'auteure souligne que la variété linguistique couramment parlée à l'école se voit écartée au profit d'un français normalisé, qui stigmatise l'autre variété. De plus, les élèves sont également tenus d'éviter des pratiques d'alternance de code : on s'attend à ce que les élèves développent deux unilinguismes parallèles, en adoptant les pratiques linguistiques d'élèves monolingues, lorsqu'ils emploient le français ou l'anglais. En somme, le personnel enseignant adopte une ligne de conduite qui reflète et promeut ces idéologies, en dépit des contradictions qui les caractérisent. Compte tenu du rôle central que jouent les enseignantes en lien avec la langue et la culture en milieu scolaire, il n'est pas surprenant de constater que des chercheurs s'y sont intéressés dans d'autres milieux de la francophonie minoritaire au Canada.

Dans l'ensemble, les recherches menées dans certaines provinces canadiennes offrent des perspectives très contrastées quant aux rôles du personnel enseignant. En Saskatchewan, les enseignantes participant à l'étude de Laplante (2001) disent assumer un rôle de transmission linguistique et culturelle auprès de leurs élèves, ce qui représente conséquemment une composante intégrale de leur identité professionnelle. Pour les enseignantes interviewées, l'école est perçue comme « une grande famille » qui leur permet de « parler et de vivre leur langue » (p. 135). Puisqu'elles considèrent que leurs élèves représentent l'avenir de la francophonie, les enseignantes souhaitent contribuer au développement de leur sentiment d'appartenance à la communauté

francophone. En contexte albertain, l'école représente, pour certains élèves, le seul lieu francophone dans la communauté (Roy, 2006). Dans cette province, le personnel enseignant adopte des stratégies concrètes pour que ces élèves puissent vivre une multitude d'expériences en français. Les enseignantes mentionnent l'importance d'encourager la participation à des activités, à des échanges et à des voyages en français. Pour sa part, Dalley (2000) apporte une perspective critique à l'égard du rôle des enseignantes en situation minoritaire. L'auteure affirme que, dans le contexte de l'Acadie, « le rôle actuel des enseignantes est celui de reproduction et de production d'une forme normalisée de la langue et de la culture acadienne et ainsi du marché de l'élite acadienne et de son pouvoir symbolique, voir économique et politique » (p. 14). En tant que « gardiennes de la langue », ces enseignantes contribuent à marginaliser toute autre forme ou variété de français hormis le français standard, ce qui entraîne le développement d'un sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves qui n'atteignent pas cette norme.

D'autres perspectives critiques à l'endroit du rôle de l'école ont émergé au sein de la francophonie minoritaire en Ontario. Dans cette province, un discours officiel émane du Ministère de l'Éducation, à savoir que « l'école de langue française participe à la construction identitaire des élèves en veillant à l'acquisition d'une bonne connaissance de la langue française et d'un sens profond des valeurs culturelles et universelles partagées par les communautés francophones d'ici et d'ailleurs » (Labrie, 2010, p. 28) ; ceci permet à l'élève de s'affirmer et de s'investir dans sa communauté. Toutefois, plusieurs chercheurs formulent des critiques quant à l'approche prônée par le Ministère. D'abord, Labrie (2010) critique la définition de l'identité proposée par le Ministère, en ce qu'elle favorise le singulier et le monolithique, et ce, « dans une approche prescriptive, qui permet la 'gradation' de la construction identitaire réussie (apprentissage, appropriation, appartenance, investissement et engagement) » (p. 31). Pour leur part, Dalley et Léone (2012) démontrent que le personnel enseignant en Ontario maintient une définition de l'identité francophone qui tend à exclure certains élèves. Or, Bélanger et Farmer (2010) révèlent que certains élèves remettent en question la définition véhiculée par l'école et par leurs enseignants. Ces chercheurs comparent deux contextes particuliers, soit celui d'une école située dans le sud de la province et celui d'une autre école dans le nord de la province, en examinant « comment ces deux écoles, à travers le rôle des enseignante(s) se représentent leur mandat et leur contexte social et surtout, comment les élèves, tout en voyant le monde scolaire structuré par de

telles représentations, lui donnent vie et sens » (p. 207-208). Cette approche leur permet de saisir comment les enfants s'approprient l'école de la langue française en situation minoritaire.

La première école se trouve dans une communauté francophone en transformation, en raison de l'arrivée de plusieurs familles plurilingues issues de l'immigration qui s'ajoutent aux francophones bilingues de tradition ouvrière. La diversité culturelle et religieuse qui caractérise les élèves qui la fréquentent est soulignée par plusieurs enseignantes. Ces dernières cherchent à valoriser la différence, notamment en ce qui a trait à la « culture d'origine » des élèves. Lorsqu'ils sont invités à le faire, les élèves « savent se définir et se présenter selon les codes et usages dans leur classe » (Bélanger et Farmer, 2010, p. 224) en partageant certaines caractéristiques de leur héritage culturel et linguistique. Toutefois, ces élèves se représentent également selon d'autres attributs, tel leur intérêt pour les sports. À la deuxième école, les enseignants mettent de l'avant des savoirs en lien avec l'héritage canadien-français et proposent une définition juridique de ce en quoi consiste « être francophone », en misant sur le discours de la dualité linguistique. Or, certains élèves ont plutôt tendance à définir la francophonie à partir de leur vécu et remettent en question l'identité francophone pensée en fonction de catégories binaires et juridiques. En ce sens, bien que le monde scolaire soit créé par les adultes, les enfants participent activement à sa transformation, ce qui met en lumière les mécanismes complexes en œuvre dans la production et la reproduction de la francophonie en milieu minoritaire (Bélanger et Farmer, 2010).

C'est au cœur de ces débats que s'inscrivent les résultats issus de ma thèse de maîtrise en sociologie, portant sur le rôle du personnel enseignant en Ontario français (Turner, 2012). Des entretiens menés auprès des membres du personnel enseignant de deux écoles secondaires situées dans le nord-est de la province[80] ont révélé que la vaste majorité se dit conscient du rôle qu'il a à jouer sur le plan de la transmission de la langue et de la culture françaises, mais définit ce rôle de diverses façons. Parmi les interventions d'ordre linguistique et culturel qui apparaissent dans le discours des enseignantes, il y a : encourager les élèves à parler français ainsi qu'agir comme un modèle d'une part, en assurant la transmission de sa fierté et de l'importance accordée à la langue et d'autre part, en vivant sa vie en français. Un des participants affirme qu'être enseignant

[80] Ce contexte s'apparente à celui de l'école Saint-André décrite par Bélanger et Farmer (2010), soit une francophonie ancrée dans la dualité linguistique.

représente une occasion pour lui « d'inculquer autant que possible, à mes élèves, ma fierté, puis l'importance que moi j'accorde à la langue et la culture franco-ontarienne » (p. 90). Cet enseignant est d'avis que la fierté que développent les élèves perdurera pour le reste de leur vie. Dans un autre ordre d'idées, plusieurs enseignantes mettent de l'avant l'importance de parler français dans des contextes sociaux à l'extérieur de l'école afin d'agir comme modèles pour leurs élèves: « si tu ne t'adresses pas en français dans ta communauté, comment est-ce que tu exiges à un jeune de t'adresser toujours en français, si toi, tu le fais pas avec quelqu'un d'autre ? » (p. 91), de dire une des participantes. Dans les écoles franco-ontariennes, le français est non seulement la langue d'enseignement, mais aussi la langue d'usage à l'extérieur de la salle de classe. Or, dans l'une des deux écoles secondaires à l'étude, l'anglais a tendance à avoir préséance sur le français dans les corridors, dans les activités parascolaires, et parfois même en salle de classe, d'après ce qu'en disent les enseignantes. Elles croient que les pratiques langagières des élèves sont grandement influencées par le statut minoritaire du français dans leur communauté. Sur les plans familial et social, plusieurs élèves vivent leur vie complètement en anglais.

Afin de limiter l'usage de l'anglais à l'école, plusieurs enseignantes affirment qu'elles sont tenues d'encourager les élèves à parler français. Toutefois, ce n'est pas toujours tâche facile. À cet égard, une enseignante affirme : « je trouve qu'il faut faire attention à la façon qu'on s'y prend parce que si on pousse trop, ça devient fatigant […] » (p. 164). Une autre enseignante affirme qu'elle est parfois perçue comme la « French Police », puisqu'elle rappelle souvent aux jeunes de parler français. Afin d'entretenir de bonnes relations avec ces élèves, une troisième enseignante indique qu'il est préférable d'éviter de les interpeller lorsqu'ils parlent anglais, en précisant toutefois qu'elle s'adresse toujours à eux en français. Elle ne cherche pas à forcer les élèves à parler français, car, à son avis, ils pourraient tout simplement choisir de ne plus du tout lui adresser la parole. Parmi les quinze enseignantes interviewées, cette enseignante est la seule qui a affirmé que son rôle se limite à la transmission des mathématiques, car d'autres matières, tels l'histoire ou le français, se prêtent davantage à la transmission linguistique et culturelle.

À l'extérieur du contexte canadien, certains chercheurs se sont intéressés aux rôles particuliers que peut jouer le personnel enseignant, qui est tantôt promoteur de la langue, promoteur de normes linguistiques ou acteur dans la construction identitaire des élèves (Harris,

2008 ; Hornberger, 2011 ; Jeannot-Fourcaud, 2013 ; Pacito, 2008). En Italie, la survie du programme en langue slovène dépend grandement de la valeur que les enseignantes attribuent à l'apprentissage de cette langue minoritaire. Craignant que la transmission intergénérationnelle de langue slovène à la maison ne soit pas suffisante pour assurer la vitalité de cette langue, les enseignantes participant à l'étude de Paciatto (2008) représentent « powerful role models as well as spokespersons for the program and its objectives » (p. 470), ces objectifs étant le renforcement de l'identité slovène et la vitalité linguistique et culturelle. Dans un même ordre d'idées, Harris (2008) souligne que les attitudes langagières du personnel enseignant et leur usage de la langue irlandaise en contexte scolaire favorisent l'adoption et l'appropriation subséquente de cette langue par les élèves. Peu d'entre elles sont en contact avec la langue minoritaire à l'extérieur de l'école ce qui rend d'autant plus cruciaux les efforts et l'engagement du personnel enseignant envers celle-ci. En contrepartie, bien que les élèves en Guadeloupe soient déjà bilingues (français-créole), l'enseignement du créole à l'école est facultatif et aux dépens des ressources financières et humaines à la disposition des écoles, ce qui y précarise son statut. Ce faisant, l'usage du créole par le personnel enseignant peut entraîner chez certains élèves un sentiment d'insécurité linguistique : si l'enseignante ne s'adresse pas à l'ensemble de la classe en créole, l'élève ciblé pourrait penser qu'on s'adresse à lui dans cette langue, car il ne détient pas suffisamment de connaissance en français pour comprendre ce qui est enseigné (Jeannot-Fourcaud, 2013). Plutôt que de légitimer la place du créole à l'école, l'enseignante participe à sa stigmatisation en contexte scolaire. D'autres problématiques se manifestent lorsque l'on envisage l'enseignement de diverses variétés d'une même langue en contexte scolaire. En Nouvelle-Calédonie (Colombel et Fillol, 2012), l'enseignement d'après la norme du français standard ou normé est privilégié en contexte scolaire. Les variétés de langue régionales sont ainsi reléguées au second plan, ce qui contribue, par le fait même, à la dévalorisation de certaines pratiques langagières des élèves.

Quelques auteurs se sont intéressés aux rôles du personnel enseignant comme metteur en scène des politiques linguistiques en milieu scolaire (Brown, 2010 ; Valdiviezo, 2009 ; Varghese, 2006). Dans le contexte de la revitalisation de la langue Võro en Estonie, certaines enseignantes s'engagent pleinement dans la promotion et la négociation d'un nouvel espace pour le Võro à l'école en raison de l'ouverture que leur accorde la politique linguistique en place. D'autres sont réticentes d'agir comme défenseures de cette langue. Compte tenu des rapports de force entre

langue majoritaire et langue régionale, certaines enseignantes refusent de défendre le programme publiquement ne voulant pas adopter un positionnement militant à l'égard de l'enseignement du Võro. Dès lors, l'enseignement de la langue régionale « remains vulnerable and depends on an individual teacher's commitments and professional and personal relationships with the school » (Brown, 2010, p. 312). Au Pérou, la politique linguistique octroie une certaine marge de manœuvre aux enseignantes quant à l'enseignement de la langue autochtone à l'école (Valdiviezo, 2009). Si d'une part, certaines enseignantes croient que le Quechua détient une valeur uniquement à l'intérieur de la communauté, d'autres adoptent des pratiques novatrices permettant de contester cette idéologie coloniale. Elles négocient activement la place du Quechua au sein de l'établissement scolaire, reconnaissant la valeur pédagogique et sociale de la langue au-delà de leur communauté. Pour sa part, Varghese (2000, 2006) qui s'intéresse aux contextes de la Californie et de la Pennsylvanie a démontré que les croyances personnelles et les expériences scolaires des enseignantes influencent la façon dont elles envisagent l'éducation bilingue. Bien que plusieurs d'entre elles reconnaissent l'importance de l'enseignement en espagnol, elles sont parfois incertaines du rôle qu'elles devraient jouer à cet égard. Dans certains cas, les balises de la politique linguistique du milieu scolaire sont floues. L'absence d'indications claires en provenance de l'administration centrale exacerbe la situation. Varghese *et al.* (2005) reconnaissent que certains enseignants bilingues aux États-Unis épousent les principes de l'éducation bilingue, tout en critiquant la façon dont celle-ci est mise en œuvre dans le contexte local. En ce sens, certaines enseignantes en viennent à résister à la politique linguistique, n'étant pas d'accord avec la façon dont celle-ci est articulée et mise en œuvre. D'autres vont plutôt agir en tant que fervents promoteurs de la langue minoritaire, vont appuyer son enseignement et encourager son usage à l'extérieur de la salle de classe.

Nombreux sont les auteurs qui se penchent sur l'emploi de punitions comme conséquence à l'usage d'autres langues hormis la langue de scolarisation imposée à l'école et les effets néfastes qui s'ensuivent, et ce, dans de nombreux contextes : en Afrique (Muaka, 2011 ; Tibategeza, 2010) et en Amérique du Nord et du Sud (Coronel-Molina et McCarthy, 2016 ; Sarkar et Lavoie, 2014), pour ne nommer que ceux-là. Comme il a été démontré précédemment, l'emploi de stratégies punitives quant à l'usage de la langue majoritaire est également traité dans les recherches portant sur le pays de Galles.

Dans la majorité des études menées au Canada et ailleurs au monde, les défis associés à l'enseignement de langues minoritaires sont mentionnés à plusieurs reprises par le personnel enseignant, dont : la gestion de la place des langues à l'école, les niveaux variés de connaissance de la langue de la scolarité par les élèves, les attentes élevées envers le personnel enseignant, le sentiment d'insécurité linguistique en rapport à la langue minoritaire, un manque de familiarité avec le milieu familial de l'élève, une formation enseignante inadéquate, un manque de ressources, soit financières, pédagogiques, matérielles, humaines et technologiques, ainsi que les environnements sociaux et familiaux où d'autres langues, dont la langue majoritaire, dominent (Alby et Léglise, 2016 ; Benson, 2004 ; Gérin-Lajoie, 2001 ; Jaffe, 2005 ; Jeannot-Fourcaud, 2013 ; O'Baoill, 2007). Ces points de convergences quant au travail des enseignantes démontrent la pertinence d'une approche, qui, bien que centrée sur le pays de Galles, s'appuie sur les recherches menées dans ces divers milieux

Résumé

Dans cette recension des écrits, j'ai d'abord voulu faire ressortir certains constats d'ordre général à l'égard du travail des enseignantes et des aides-enseignantes. Au cours des dernières décennies, une augmentation importante de la charge de travail des enseignantes a eu lieu. Par ailleurs, les tâches qui leur sont assignées deviennent plus complexes et diversifiées. Au Royaume-Uni, le gouvernement mise sur l'embauche d'aides-enseignantes afin de réduire les pressions que ressent le personnel enseignant. En dépit de leur présence accrue dans les écoles au pays de Galles, les aides-enseignantes semblent tout de même exclues de la littérature scientifique. Ainsi, la particularité de leur rôle dans les écoles de la minorité n'est pas soulignée. Or, d'autres études mettent en lumière le rôle des enseignantes en lien avec la mission linguistique et culturelle des écoles de langue galloise.

Plusieurs recherches démontrent que les écoles galloises sont dotées d'un éthos particulier, au sein duquel la langue et la culture minoritaires sont mises au premier plan. Les pratiques langagières des élèves signalent tout de même le pouvoir d'attraction de la langue majoritaire. Afin de renverser cette tendance, certaines écoles adoptent des stratégies et des projets novateurs pour encourager les élèves à parler gallois. Plusieurs écoles sont dotées de règlements qui visent à contrôler l'usage de l'anglais. Certaines enseignantes du secondaire témoignent du défi que

représente la mise en œuvre de tels règlements et de leur inquiétude quant aux répercussions négatives qui peuvent y être associées. La perspective des enseignantes du primaire à l'égard de la gestion des langues à l'école et des politiques linguistiques éducatives est toutefois absente de la littérature recensée. De surcroit, aucune recherche n'aborde la question du rôle des aides-enseignantes à cet égard.

Quelques études soulignent l'apport du personnel enseignant dans l'apprentissage du gallois et dans le développement d'un sens d'appartenance envers la langue et la culture minoritaires chez les élèves. Compte tenu du contexte anglo-dominant au sein duquel évoluent la majorité d'entre eux, l'immersion dans la langue et la culture galloises à l'école est d'autant plus importante. Or, s'acquitter de la mission linguistique et culturelle de l'école n'est pas toujours évident pour le personnel enseignant. Certaines enseignantes soulignent le défi que représente la valorisation de la culture à l'école et l'adoption d'une « pédagogie culturelle » appropriée. D'autres disent ne pas recevoir suffisamment de soutien quant à la façon de traiter des questions identitaires et de la « gallicité/Welshness » en salle de classe. Certaines études révèlent des pratiques bien répandues en ce qui a trait à l'actualisation des traditions culturelles en milieu scolaire, tel les célébrations organisées à l'occasion de *Dydd Dewi Sant*/Saint David's Day. On en sait pourtant encore très peu sur la façon dont les enseignantes et les aides-enseignantes font vivre la langue et la culture galloises au quotidien dans les écoles de la minorité. Les recherches ethnographiques en milieu scolaire gallois s'avèrent encore trop peu nombreuses.

Dans cette recension des écrits, je cherchais également à mettre en lumière les études traitant du rôle des enseignantes œuvrant dans divers contextes linguistiques minoritaires. Au Canada, de nombreuses recherches traitent du rôle qu'est appelé à jouer le personnel enseignant quant à la vitalité de la langue et de la culture françaises. Alors que certaines enseignantes semblent être à l'aise d'adopter des responsabilités quant à la (re)production linguistique et culturelle, d'autres se sentent dépourvus de moyens pour y arriver. Tout comme au pays de Galles, le personnel enseignant est confronté à d'importants défis en raison de l'omniprésence de la langue majoritaire et des pratiques langagières des élèves qui en découlent. Ailleurs au monde, les recherches mettent en lumière l'effet des pratiques des enseignantes à l'égard de la valorisation ou non des langues minoritaires et du bagage langagier des élèves. D'autres travaux illustrent la façon

dont les enseignantes s'approprient ou non les politiques linguistiques mises de l'avant dans leurs écoles. Alors que certaines enseignantes agissent à titre de promotrices des langues minoritaires, d'autres mettent l'accent sur la maîtrise de la langue majoritaire.

L'ensemble de ces études me mène à m'interroger sur la façon d'envisager le travail des enseignantes et des aides-enseignantes dans le contexte sociopolitique particulier du pays de Galles, notamment en rapport au rôle particulier qu'elles sont appelées à jouer quant à la langue et à la culture galloises. Les écarts dans la littérature, tout comme les réflexions auxquelles je me suis livrée tout au long du processus de recherche me poussent à envisager certains concepts dans le cadre de cette thèse doctorale. Dans le prochain chapitre, je présente les trois concepts qui m'ont permis d'approfondir ma compréhension du travail des aides-enseignantes et des enseignantes à *Ysgol Gymareg Llanhiareth,* soit i. la production et la reproduction de la langue et de la culture minoritaires, ii. la culture de l'école (« school culture/ethos ») et, iii. les politiques linguistiques en contexte scolaire. Les questions de recherche qui orientent cette thèse seront ensuite mises de l'avant.

Chapitre 3 – Cadre conceptuel

Dans ce troisième chapitre, j'aborde les concepts qui orientent cette recherche, suivi des questions qui guideront l'analyse des données. Pour Karsenti et Savoie Zajc (2004), « la réflexion menée au fur et à mesure de la collecte et l'analyse de données transforme le processus même de la recherche, plutôt qu'être fermé, rigide et protocolaire, il est émergent, souple » (p. 130). Il s'ensuit qu'afin d'arriver à une meilleure compréhension des phénomènes à l'étude, j'ai pris en compte les données recueillies lors du déroulement de la recherche, de telle sorte à pouvoir adopter de nouvelles pistes d'analyse qui n'étaient pas directement reliées au cadre conceptuel initialement mobilisé. Les trois concepts qui ont été retenus seront explorés dans ce qui suit.

Comme précisé plus tôt, les fondements théoriques de cette étude reposent à la fois sur des travaux portant sur le pays de Galles, mais également sur des recherches issues d'autres contextes linguistiques minoritaires, notamment l'Ontario français. Je me penche d'abord sur le concept de production et reproduction de la langue et de la culture minoritaires. Puisque la production/reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire s'avère très complexe, je propose d'y réfléchir à partir de deux sous-concepts, soit : i. les politiques linguistiques éducatives et ii. la culture de l'école (« school culture »).

3.1 Produire et reproduire la langue et la culture

La recension des écrits a fait ressortir différentes façons d'envisager le rôle du personnel scolaire en contexte linguistique minoritaire. Dans cette première partie du chapitre, je présente les raisons pour lesquelles j'ai retenu le concept de (re)production de la langue et de la culture, en revisitant certains travaux cités précédemment.

« Revitaliser, transmettre, reproduire, produire » : quelle terminologie devrait être privilégiée ?

« *Gorau diwyllirw – athro da/*the best transmitter of culture is a good teacher » (Lewis, 2007, p. 34). Voilà la devise du School of Education de la University of Wales à Bangor, présenté dans l'introduction. Lewis (2016) indique qu'un mandat supplémentaire est accordé aux enseignantes, car la transmission linguistique et culturelle n'est plus assurée au foyer ou dans les

chapelles comme elle l'était à une époque. L'idée selon laquelle les enseignantes[81] sont responsables de transmettre la langue et la culture revient aussi dans certains documents du gouvernement gallois « [teachers] work enthusiastically to transfer the richness of the Welsh language and culture to their pupils » (ESTYN, 2018, p. 17). De surcroit, le terme « reproduction » semble être employé dans le même sens dans les travaux de Maas (2012) à l'égard du système scolaire de langue galloise : « public education is widely recognized as […] a site of cultural reproduction within Wales » (p. 23). Dans certaines régions du pays de Galles, y compris dans la capitale, l'école représente fréquemment l'un des seuls milieux au sein duquel l'élève peut vivre une immersion linguistique et culturelle. Ainsi, la fréquentation d'une école galloise n'entend pas uniquement l'acquisition de la langue, mais bien la possibilité de vivre des expériences riches du point de vue culturel (Exell, 2001 ; Hodges, 2010 ; Williams et Jones, 2013). La notion de l'école galloise à titre d'institution chargée d'une mission linguistique et culturelle est largement répandue dans les travaux portant sur le pays de Galles, bien que différents termes soient utilisés.

Pour leur part, Baker et Jones (2000), en traitant du choix scolaire des parents locuteurs et non locuteurs du gallois, font le constat suivant : « the motivation of parents was integrative, concerning the production and reproduction of Welsh language and culture in their young » (Baker et Jones, 2000, p. 120). Parmi les travaux recensés dans le cadre de cette thèse, Baker et Jones sont les seuls auteurs qui font référence à la production et à la reproduction de la langue et de la culture galloises. Or, ces auteurs fournissent très peu de matière permettant de bien circonscrire ce concept, outre l'idée selon laquelle l'école est tenue d'assurer cette production/reproduction auprès d'élèves qui parlent gallois au foyer, mais aussi auprès de ceux qui, à leur arrivée à l'école, ne parlent pas du tout cette langue. Voilà l'une des raisons pour lesquelles je m'appuie sur des auteurs canadiens (Bélanger et Farmer, 2010 ; Bélanger, Garant, Dalley et Desabrais, 2010), afin de mieux circonscrire ce concept. Comme il sera discuté plus loin, j'ai moi-même employé le concept de « transmission de la langue et de la culture » dans le cadre de ma thèse de maîtrise portant sur le travail des enseignantes en Ontario français. Dans ce qui suit, je précise pourquoi j'ai choisi d'emprunter le concept de (re)production de la langue et de la culture dans le cadre de cette thèse doctorale. Avant de me pencher sur ces travaux, il importe de rappeler que de nombreux ouvrages

[81] Bien que ces travaux abordent uniquement le rôle des titulaires de classe, je tiens à rappeler que je m'intéresse à la fois au rôle des enseignantes et celui des aides-enseignantes dans le cadre de cette thèse.

émanant de contexte gallois font référence au phénomène de revitalisation linguistique (Evas, Morris et Whitmarsh, 2017 ; Jones et Martin-Jones, 2004 ; Williams, 2000). Dans ce contexte, la revitalisation linguistique correspond aux efforts entrepris afin de freiner le déclin du nombre de locuteurs, et même, de renverser cette tendance, en plus de rehausser le statut de la langue. Alors que l'augmentation du nombre de locuteurs est parfois une retombée de la (ré)introduction de la langue à l'école, la revitalisation linguistique évacue la mission culturelle de l'école de langue galloise, en se limitant à l'aspect linguistique. Ce faisant, j'ai choisi d'écarter ce concept, tout comme celui de « transmission ».

Dans ma province d'origine, le discours quant au rôle de « transmission » ou de « reproduction » linguistique est mis de l'avant par les conseils scolaires, les parents, les organisations francophones, les universitaires, le ministère de l'Éducation de l'Ontario, et bien entendu, par l'école elle-même. C'est notamment à partir des travaux de Gérin-Lajoie (2002, 2008) et de certains documents ministériels, dont la Politique d'aménagement linguistique l'Ontario pour l'éducation en langue française (MÉO, 2004) que je me suis moi-même penchée sur le travail du personnel enseignant œuvrant au sein d'écoles franco-ontariennes dans le cadre de ma thèse de maîtrise (Turner, 2012). Je cherchais à savoir, à partir d'entretiens menés auprès du personnel enseignant de deux écoles secondaires du nord-est de la province, si ce rôle de transmission figurait comme composante de leur identité professionnelle, en empruntant la terminologie employée par le Ministère de l'Éducation[82]. Alors que j'entamais mes études doctorales, il m'apparaissait tout à fait juste de vouloir poursuivre sur cette lancée, cherchant à mieux comprendre le phénomène de « transmission linguistique et culturelle » dans le contexte du pays de Galles. Je me sentais bien à l'aise avec ce concept, car, d'une part, je m'y étais penchée en lien avec le travail des enseignantes en Ontario français, et, d'autre part, cette même terminologie ressortait dans les travaux portant sur l'éducation au pays de Galles.

En dépit de l'utilisation courante du concept de « transmission » linguistique et culturelle, les réflexions que j'ai effectuées depuis lors m'incitent à prendre en considération les limites qui y sont associées. Avec le recul, je suis dorénavant en mesure de reconnaître que l'emploi de ce

[82] La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française fait référence à la « transmission de la langue et de la culture françaises » (MÉO, 2004, p. 2).

terme pourrait sous-entendre qu'en contexte scolaire « certains sont détenteurs de la langue/culture et tenus de reproduire celle-ci auprès des "non-détenteurs" » (Bélanger et Turner, 2014, p. 67). La transmission linguistique et culturelle appert alors comme processus unidirectionnel, alors que la (re)production linguistique et culturelle, telle que je l'entends dans le cadre de cette thèse doctorale, se veut beaucoup plus dynamique et multidimensionnelle, axée sur la co-construction de la langue et de la culture en milieu minoritaire.

Dans cet ordre d'idées, je m'appuie sur l'ouvrage collectif de Bélanger, Garant, Dalley et Desabrais (2010) qui explore « comment différents processus sociaux, politiques et institutionnels contribuent à produire et reproduire la francophonie en la nommant, c'est-à-dire en la définissant, la codifiant, la normalisant » (p. 15). Je retiens notamment les propos des contributrices Bélanger et Farmer (2010) concernant la façon dont les enseignantes et les élèves participent à la construction sociale de la francophonie et de l'identité francophone. Les auteures signalent que « les enfants occupent une place dynamique en tant qu'acteurs et producteurs de la culture puisqu'ils participent, à travers leurs pratiques sociales, leurs jeux, les discours, à l'appropriation, à la reproduction et à la transformation du monde » (p. 224). En ce sens, élèves prennent part à la production de la francophonie par l'entremise des pratiques sociales et discursives qu'ils adoptent à l'école. Bien que je m'intéresse à la perspective et aux pratiques des enseignantes et aides-enseignantes au pays de Galles, il importe de reconnaître que les élèves sont eux aussi activement engagés dans le processus de (re)production linguistique et culturelle. La façon dont Bélanger et Farmer (2010) envisagent la production et la reproduction de la francophonie, soit en tant que processus dynamique, auquel contribuent à la fois les enfants et les adultes, m'incite à faire de même en contexte gallois. Plutôt que s'en tenir au discours de la « reproduction », il importe ainsi de tenir compte de la « production » de la langue et de la culture.

La notion de « production » en contexte linguistique minoritaire revient également dans les propos d'autres auteurs. Gérin-Lajoie (2001) suppose que les enseignantes sont appelées à agir à titre d'agentes de « production de la langue et de la culture » auprès d'élèves qui sont issus d'autres cultures et/ou qui ne parlent pas français à leur arrivée à l'école. En d'autres mots, le personnel enseignant « produit » de nouveaux locuteurs, qui n'avaient jusqu'alors aucune connaissance de la langue. Bien que l'école de langue galloise détient elle aussi un grand rôle à jouer quant à la

« production » de nouveaux locuteurs du gallois, la façon dont j'entends la production et la reproduction de la langue et de la culture va au-delà du sens que Gérin-Lajoie lui confère dans cette instance. Heller (2006) emploie aussi ce concept, mais plutôt dans le sens de la « production » d'une variété de français, soit le français standard, considéré comme un « français de qualité » qu'elle oppose au français vernaculaire. Les enseignantes sont ainsi chargées de surveiller le français parlé par les élèves, ce qui comprend également l'idée selon laquelle ces derniers devraient éviter l'alternance de code (code-switching), surtout en rapport à l'usage de l'anglais. Alors que question de l'utilisation des langues majoritaires et minoritaires à l'école sera abordée dans ma thèse, l'intérêt accordé à la « production » d'une variété de langue au profit d'une autre s'éloigne des visées de cette présente thèse doctorale.

Heller (2006) traite également des notions de production et de reproduction dans un sens plus large, tel qu'illustré dans la citation suivante : « in the past, French was *produced and reproduced*[83] in relatively homogenous, monolingual communities; while schools were important, so were home and Church » (p. 214). Or, à d'autres endroits dans son ouvrage, elle se réfère uniquement à la « reproduction » de la minorité linguistique grâce aux institutions scolaires, tout en employant ces termes pour se référer à différents phénomènes : « the school as a key site of the *production* of a nation » (p. 17), « the school as an institution of social and cultural *reproduction* of the minority » (p. 19), « the *production* and *reproduction* of the linguistic norm » (p. 11), « the *production* and *reproduction* of relation of social difference and social inequality » (p. 5), « the way in which linguistic resources are *produced* and distributed » (p. 214), et j'en passe. Le sens accordé aux notions de « production » et de « reproduction » semble parfois ambigu. Afin d'éviter cette ambiguïté et d'assurer une certaine consistance dans le texte, je choisis d'utiliser les termes « production » et « reproduction » uniquement en lien avec le phénomène à l'étude, soit la (re)production de la langue et de la culture en contexte minoritaire. De surcroit, je propose de me référer à la production/reproduction comme deux parties d'un même tout, en faisant notamment usage de parenthèses pour démontrer la nature intrinsèquement liée de ces deux notions.

Il importe ici de rappeler que je me confronte à des défis particuliers en tant que chercheure franco-ontarienne, exposée, pour la première fois, à la langue et à la culture galloises. Ces défis

[83] Je souligne.

surgissent notamment en rapport aux choix des concepts et aux définitions retenues. J'ai beaucoup réfléchi à la pertinence de tenter de délimiter les phénomènes qui appartiennent à la sphère de la « production » de la langue et de la culture de ceux qui représentent davantage la « reproduction ». Si cet exercice m'apparait possible dans certains cas, cela s'est avéré trop ardu dans le mien, car j'ai été appelée à intégrer un nouveau milieu au sein duquel évoluent une langue et une culture qui m'étaient étrangères. Dans ce cas, les frontières entre la production et la reproduction ne sont pas toujours faciles à repérer.

Qui plus est, en envisageant une telle dichotomie, il me semble qu'il y ait une tendance à seulement considérer la « production » en tant que phénomène dynamique, alors que la « reproduction » se voit associée au statu quo. De plus, si la notion de « production » est parfois représentée par l'acte de créer ou de définir, il n'empêche que cette création s'appuie souvent sur les assises du passé : ce qui est produit ne se matérialise pas à partir de rien. Dans cet ordre d'idées, il m'apparait difficile de déterminer à quel moment un phénomène passe d'une catégorie à l'autre : qu'un élément considéré comme « production » devient une « reproduction ». Bref, je cherche à m'affranchir de cette dichotomie, pour plutôt considérer la production et la reproduction de la langue et de la culture comme deux pièces d'un même tout.

Enfin, je tiens à souligner que je ne cherche pas à définir « la langue et la culture galloises » à proprement parler, au risque de figer ces catégories. En se référant au contexte scolaire franco-ontarien, Gérin-Lajoie (2010) présente les propos suivants : « Et qu'en est-il de la culture ? Concept toujours présent dans le discours officiel, mais qui demeure flou, malgré le fait que la notion de culture ait toujours été imbriquée dans les propos tenus sur l'école de langue française située en milieu minoritaire » (p. 359). À mon sens, on peut en dire autant du système scolaire de langue galloise : peu de textes offrent des propos très concrets à l'égard de ce en quoi consiste la culture galloise dans le contexte de la scolarisation des élèves dans les écoles de la minorité.

Certains auteurs, tels Hodges (2012) et Exell (2006) s'intéressent aux traditions culturelles galloises, tels le festival *Eisteddfod* et les célébrations de la fête nationale « *Dydd Gŵyl Dewi* ». Cependant, ce dernier s'avère très prudent quant aux propos qu'il avance concernant la culture galloise, cherchant à éviter d'y imposer quelconque définition : « Throughout this article, references to expressions of Welsh culture in school […] does not assume that there is a common

experience of Welsh culture or national identity » (p. 84). Les célébrations de *Dydd Dewi Sant*/Saint David's Day en contexte scolaire ne représentent alors qu'une manifestation de la culture galloise parmi tant d'autres. Mon statut de chercheure franco-ontarienne au pays de Galles m'incite à adopter une perspective ouverte et flexible. Ceci me permet alors de m'insérer dans le milieu scolaire de telle sorte à pouvoir appréhender les phénomènes tels qu'ils s'y déploient.

Cela dit, je tiens à préciser que je m'appuie tout de même sur les propos de certains auteurs à l'égard de la langue et de la culture. À l'instar de Trueba, Guthrie et Au (1981), je souscris à l'idée selon laquelle la culture n'est ni une entité, ni quelque chose de statique. Je cherche à saisir la culture dans son aspect social, contextuel et relationnel, et ceci correspond également à la façon dont je conçois la langue. Je m'appuie les travaux de Heller (2002) qui comprend la langue comme partie inhérente des pratiques sociales. Enfin, tout comme Agar (1997), j'avance une conception de la langue qui l'unit à la culture, plutôt que de traiter langue et culture comme deux entités distinctes. Je reconnais toutefois que l'unicité de la langue et de la culture n'est pas revendiquée incommensurablement dans tous les milieux éducationnels (Kasper et Omori, 2010).

En somme, le cadre d'analyse général de cette thèse est axé sur le rôle des enseignantes et des aides-enseignantes dans la (re)production de la langue et de la culture galloises. Si le concept de (re)production oriente les analyses que j'ai effectuées, il n'empêche que celui-ci demeure très large. Dans le but de circonscrire les dimensions plus spécifiques qui seront explorées dans cette thèse, je me penche alors sur deux concepts qui ressortent dans la littérature recensée et qui ressort du travail de terrain ethnographique mené à *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth* : les politiques linguistiques éducatives et la culture de l'école. Dans le cadre de cette thèse, j'avance l'idée selon laquelle les aides-enseignantes et les enseignantes participent à la (re)production linguistique et culturelle grâce à leur rôle dans la mise en œuvre de la politique linguistique à l'échelle de l'école et par la manière dont elles façonnent la culture de l'école. Ces concepts serviront de lentilles à travers lesquelles j'analyserai les données ethnographiques. Cette prochaine partie du cadre conceptuel consistera alors à montrer comment ces deux concepts serviront de toile de fond aux analyses qui seront proposées dans les chapitres à venir.

3.2 Politiques linguistiques éducatives

Je m'intéresse ici aux politiques linguistiques éducatives comme composantes d'un plus vaste ensemble de politiques linguistiques. Pour Beacco (2016), une politique linguistique éducative : « correspond à la composante particulière d'une politique linguistique dont le domaine d'application concerne spécifiquement l'enseignement des langues. » (p. 7). Avant de présenter une définition plus détaillée des politiques linguistiques dans le domaine de l'éducation, je propose un survol de la politique linguistique au sein large, d'après les travaux de Spolsky (2004). Pour cet auteur, la politique linguistique d'une communauté de locuteurs[84] compte trois éléments :

1) ses pratiques langagières/les modalités ordinaires de sélection des variétés du répertoire ;
2) ses croyances et idéologies ; et,
3) toute forme d'effort pour modifier ou influencer ces pratiques par quelque forme d'intervention, d'aménagement ou de gestion que ce soit. (p. 5 traduit par Beacco, 2016, p. 10).

Spolsky explique que la première composante, soit les pratiques linguistiques réelles des membres de la communauté de locuteurs, comprend les variétés linguistiques[85] empruntées selon différentes fonctions ou interlocuteurs ainsi que les règles en matière de prise de parole et de silence. Selon l'auteur, les pratiques linguistiques réelles correspondent à ce qui se déroule concrètement dans la communauté : « This is what actually happens, the 'real' language policy of the community, described by sociolinguists as the ecology or the ethnography of speech, exceptions to which may make the speakers as alien or rebellious » (p. 5). Formée en grande partie à partir de la première composante, la deuxième composante représente les valeurs attribuées à chaque variété linguistique. La troisième composante représente la « planification », en précisant ici que Spolsky emploie plutôt le terme « gestion », à savoir les efforts entrepris par certains membres d'une communauté de locuteurs qui se dotent d'une autorité sur d'autres membres, afin de modifier leurs pratiques linguistiques, ou en les encourageant, voire en les obligeant à utiliser

[84] Spolsky (2004) décrit les trois composantes de la façon suivante : « a useful first step is to distinguish between the three components of the language policy of a speech community: its language practices—the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology—the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention » (p. 5)

[85] Spolsky utilise les termes « varieties » et « variants » lorsqu'il se réfère aux variétés d'une même langue, ou les différentes langues employées dans un milieu donné.

une variété autre que celle qu'ils ont choisi d'emprunter. (Spolsky, 2012, p. 5). D'après Spolsky, ces trois composantes sont interreliées. Comme il sera démontré plus loin, cette définition est certainement pertinente en rapport au contexte scolaire.

Il importe d'ores et déjà de reconnaître qu'une panoplie de termes sont employés pour désigner les politiques linguistiques qui se situent dans la sphère de l'enseignement et de l'éducation. À titre d'exemple, il y a : politique linguistique des écoles (Sarangapani, 2015) ; politiques des langues d'enseignement (Kassin, 2015 ; Saranpagani, 2015) ; politique d'éducation bilingue (Demeulenne, 2015), politiques linguistiques en éducation (Kassin, 2015) ; politique linguistique éducative (Beacco, 2015), politiques éducatives quant à la langue d'instruction (Akkari et Coste, 2015). En anglais, une problématique similaire se dessine, quant aux nombreux termes employés, tels : medium-of-instruction policies (Tollefson et Tsui, 2003); language-in-education policies (Duggan, 2017 ; Paulston et Heidmann, 2006); language policy in schools (Corson, 1998), language education policy (Spolsky, 2009) et language education policies (García et Menken, 2010). Bien que ces termes soient parfois utilisés de façon interchangeable, ils ne font pas tous forcément référence à la même chose. À titre d'exemple, les politiques linguistiques éducatives émanant du gouvernement se distinguent des politiques linguistiques éducatives qui sont élaborées en milieu scolaire, dans le sens des textes écrits qui servent de guides quant à la gestion des langues à l'école.

De plus, il est préférable de parler de politiques linguistiques éducatives au pluriel plutôt que de politique linguistique éducative, au singulier. Comme l'expliquent García et Menken (2010), « despite the existence of official documents, language education policies are socially constructed and dynamically negotiated on a moment-by-moment basis. There is never a single policy, but rather there are numerous, often competing ones » (p. 259). J'utilise le terme « politiques linguistiques éducatives » afin de mettre l'accent sur la pluralité des dimensions qui doivent être prises en compte pour saisir la façon dont elles s'insèrent dans le milieu scolaire.

Politiques en matière de langue(s) d'enseignement

Les politiques des langues d'enseignement représentent l'une des nombreuses facettes des politiques linguistiques éducatives. Selon Tsui et Tollefson (2003), la langue d'enseignement est

le moyen le plus efficace pour assurer le maintien et la revitalisation de la langue et de la culture. Élaborées au niveau étatique, les « medium-of instruction policies » ou « language-in-education policies » institutionnalisent l'enseignement des langues, et par le fait même, peuvent grandement contribuer à légitimer les langues minoritaires. Comme l'explique Hornberger et Johnson (2011) : « top down language policies can open up implemental spaces for minority language maintenance through acquisition planning that promotes language parity in multilingual education » (p. 270). En contexte éducatif bilingue ou multilingue, la proportion de la semaine scolaire allouée à chacune des langues de scolarisation est un indicateur de l'importance relative et du statut de chacune d'entre elles (Spolsky, 2004). Comme il a été illustré dans les premiers chapitres, d'importantes luttes ont été menées pour assurer l'enseignement du gallois et en gallois dans les écoles au pays de Galles. C'est dans cette optique que l'institutionnalisation du gallois comme langue d'enseignement représente, pour les minorités linguistiques au pays de Galles, un moyen de parvenir à une plus grande autonomie et ouvre la voie à des changements plus vastes dans la société (Tollfeson et Tsui, 2003). Les priorités du gouvernement quant aux langues galloise et anglaise se traduisent au niveau des politiques sur la langue d'instruction : le gallois est matière obligatoire au programme dans l'ensemble des écoles de langue anglaise au pays de Galles alors qu'elle représente la principale langue d'enseignement dans les écoles de langue galloise, au sein desquels l'anglais est enseigné à titre de langue seconde.

Politiques linguistiques éducatives élaborées en contexte scolaire

Les politiques linguistiques éducatives peuvent également correspondre à la façon dont sont gérées les pratiques linguistiques des acteurs du milieu scolaire. D'après Sploskly (2009), les deux principaux partis concernés par la politique linguistique à l'école sont les élèves, dont les pratiques linguistiques et les croyances doivent être modifiées, et le personnel enseignant, qui est chargé de ce processus de modification. L'auteur explique que : « from the day students arrive at school, they are open to continued pressure to modify their language practices and take on the varieties or variants chosen by the school language managers, whoever they may be » (p. 113). Ce constat est très représentatif de la situation dans les écoles de langue galloise, lorsque l'on considère que la vaste majorité des élèves ne parlent pas gallois à la maison, mais sont tenus de parler uniquement gallois à l'école, hormis quelques exceptions. Qui plus est, Spolsky (2009)

souligne que les enseignantes et les aides-enseignantes sont soumises à des pressions considérables de la part de ceux qui détiennent l'autorité en matière de politique linguistique, que ce soit la direction d'école, les acteurs des conseils scolaires ou les autorités gouvernementales à différents échelons. Il importe ainsi de reconnaître le rôle que le personnel scolaire est appelé à jouer en matière de gestion[86] des langues à l'école.

Dans certaines écoles, des documents dictent divers aspects de la politique linguistique en vigueur dans ce milieu. Corson (1998) s'intéresse d'ailleurs aux politiques linguistiques éducatives dans le sens des textes écrits qui circulent dans le milieu scolaire :

> A language policy is a document compiled by the staff of a school, often assisted by other members of the school community, to which the staff members give their assent and commitment. It identifies areas in the school's scope of operations and program where language problems exist that need the commonly agreed approach offered by a policy. A language policy sets out what the school intends to do about these areas of concern and includes provisions for follow-up, monitoring, and revision of the policy itself in the light of changing circumstances. It is a dynamic action statement that changes along with the dynamic context of a school (p. 3).

Pour Corson, les objectifs d'une politique linguistique sont, dans un premier temps, d'identifier les problèmes[87] de langue(s) qui se manifestent à l'école, et, dans un deuxième temps, de trouver des solutions à ces problèmes. Comme l'explique l'auteur, une politique linguistique éducative correspond à une déclaration d'action qui dicte la façon dont les acteurs impliqués réagiront lorsqu'ils seront confrontés à une problématique quelconque eu égard aux langues en milieu scolaire. Afin de mettre en œuvre une politique, certaines écoles adoptent des règlements à l'égard de l'utilisation des langues. Un règlement en matière de l'usage des langues peut ainsi contraindre les élèves et les enseignantes et les aides-enseignantes à adopter un comportement particulier, et, pour ces dernières, à imposer des sanctions en rapport au non-respect de celui-ci. En ce sens, ces règlements orientent les actions des enseignantes et des aides-enseignantes vers la réalisation d'un objectif précis, tel que l'emploi du gallois à titre d'unique langue d'interaction sociale dans les écoles galloises. Or, les aides-enseignantes et les enseignantes ont tout de même

[86] Tout comme Spolsky (2009), je préfère utiliser le terme gestion des langues, dans le sens de « language management » plutôt que « language planning » lorsqu'il est question d'encourager ou bien d'exiger certaines pratiques linguistiques de certains individus, en l'occurrence, des élèves.

[87] Corson fait la précision suivante concernant son utilisation de ce terme : « I use the phrase language problems throughout this book, but this does not mean problems in any evaluative sense. The neutral sense of the word problems suggests the normal challenges of life that confront us at every moment of living to which we pose some trial solution as a response » (Corson, 1998, p. 4).

une certaine marge de manœuvre quant à la mise en œuvre de cette facette de la politique linguistique de l'école, qui varie selon différentes circonstances sociales. Dans cet ordre d'idées, Duggan (2017) soutient que les enseignantes ont généralement un espace de négociation à leur disposition, quel que soit le contexte éducatif dans lequel un texte de politique linguistique prend forme. De surcroit, il importe de reconnaître le rôle des directions d'école dans l'élaboration des textes de politique linguistique, compte tenu de la décentralisation qui caractérise le paysage éducatif gallois. Cette décentralisation entraîne vraisemblablement le foisonnement de politiques linguistiques éducatives, chacune adaptée au contexte et aux enjeux des écoles qu'elles desservent.

Mise en œuvre des politiques à l'échelle locale par le personnel enseignant

Les politiques linguistiques s'opèrent à différents niveaux qui s'entrecoupent, soit : « the micro level of individuals face to face, the meso level of local communities of practice, and the macro level of national states and larger global forces » (McCarty, 2011, p. 3). Afin de mettre en évidence la complexité de la politique linguistique éducative et de souligner le rôle critique des éducateurs dans le processus de création et de mise en œuvre de celle-ci, Ricento et Hornberger (1996) présentent une métaphore de la politique linguistique en tant qu'un oignon composé de plusieurs couches. La couche externe de l'oignon symbolise les processus politiques au sens large. Les couches intérieures représentent les processus législatifs, les États, les organismes supranationaux et les institutions scolaires. En plein centre, on retrouve le personnel scolaire, soit au cœur de la politique linguistique éducative. Bien que ces auteurs soulignent l'importance des enseignantes, en le plaçant au cœur de cette structure, ce n'est que plus récemment qu'un intérêt plus prononcé se manifeste quant aux pratiques et aux perspectives des praticiennes. Jadis, la vaste majorité des recherches présentaient une analyse des politiques linguistiques éducatives émanant du haut (top-down). De plus, les experts qui élaboraient la politique linguistique au niveau étatique ne reconnaissaient pas l'agentivité des enseignantes : la réflexion quant à leur rôle dans le processus de mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives s'effectuait qu'après coup. Il s'avère dorénavant essentiel de considérer les enseignantes et les aides-enseignantes comme agentes dans la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives, soit « educators as language policymakers, rather than just blind followers who implement policies mandated from above »

(García et Menken, 2010, p. 250). C'est dans cet ordre d'idées que ces auteurs développeront la métaphore de l'oignon afin d'attirer l'attention à ces praticiennes :

> It is educators who "cook" and stir the onion. The ingredients might be given at times, and even a recipe might be provided, but as all good cooks know, it is the educators themselves who make policies—each distinct and according to the conditions in which they are cooked, and thus always evolving in the process (García et Menken, 2010, p. 250).

En ce sens, le personnel scolaire joue un rôle dynamique, allant au-delà de la mise en œuvre de doctrines monolithiques. Alors que certaines enseignantes s'avèrent des militantes de la langue minoritaire, en participant activement dans la négociation de sa place à l'école, d'autres sont réticents d'agir comme défenseurs d'une langue minoritaire (Brown, 2010 ; Spolsky, 2009 ; Valdiviezo, 2009 ; Varghese, 2006). Le personnel enseignant est un acteur dans un processus dynamique de mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives, car il est en mesure d'adopter, de résister, de négocier, voire même créer la politique linguistique à l'échelle locale, soit au sein de l'école ou de la salle de classe (Varghese et Stritikus, 2005). J'abonde dans le sens de García et Menken (2010) qui stipulent que les politiques linguistiques éducatives ne peuvent pas réellement être comprises sans étudier les pratiques concrètes du personnel scolaire.

Compte tenu des rapports de force entre langue majoritaire et langue minoritaire, il s'avère pertinent d'explorer dans quelle mesure le personnel enseignant s'approprie les politiques linguistiques telles qu'elles ont été élaborées au niveau institutionnel supérieur et/ou en quoi il participe à leur création ou définition dans une approche davantage du bas, ou « bottom up ». Il est tout aussi important de tenir compte de la façon dont les enseignantes et les aides-enseignantes contestent voire créent de nouvelles politiques linguistiques, notamment à l'échelle de la salle de classe, sachant ici que la majorité de ces activités se déroulent à l'abri d'un regard externe des collègues, de la direction d'école et des parents. Or, comme le souligne Brown, le rôle des enseignantes dans la politique linguistique éducative ne se limite pas au contexte formel de l'enseignement en salle de classe. Ce faisant, il importe de tenir compte de ce qui se déroule dans d'autres sphères du milieu éducatif. Néanmoins, dans certains contextes, les politiques linguistiques éducatives sont susceptibles de limiter la marge de manœuvre dont dispose l'enseignante ou l'aide-enseignante. En revenant à la métaphore de l'oignon, García et Menken (2010) supposent que le personnel scolaire est parfois motivé à « remuer l'oignon » en réponse aux

réalités sur le terrain. À d'autres moments, les enseignantes sont davantage dictées par leurs croyances personnelles, leurs expériences et leurs connaissances. Dans cet ordre d'idées, Spolsky (2009) souligne que les enseignantes et les aides-enseignantes disposent d'un ensemble de croyances quant à la valeur à attribuer aux langues et aux variétés linguistiques utilisées dans la société. En règle générale, leur formation les prédispose à croire en la valeur intrinsèque des langues scolaires. Certaines enseignantes se plient aux décisions effectuées à des échelons plus élevés en matière de langue d'enseignement à l'école, y compris lorsqu'il s'agit d'enseigner que dans la langue dominante : « Members of minority groups appear just as likely as majority members to agree to decisions to teach only in the dominant language, accepting widespread community beliefs about its value for national unity and individual economic success » (p. 92). Or, dans certains cas, les enseignantes adoptent le rôle d'ardentes défenseures de l'enseignement des langues minoritaires, notamment dans les écoles Kura Kaupapa Māori en Nouvelle-Zélande et dans les écoles du Modèle D du Pays basque[88].

En somme, je me pencherai sur les politiques linguistiques éducatives élaborées au sein même de l'école, ou émanant du bas, et ce, dans le cadre de logiques d'interprétation, d'appropriation et de compromis vécus au quotidien par les aides-enseignantes et les enseignantes de l'école primaire *Llanhiraeth* au pays de Galles. Il s'agira de voir dans quelle mesure la mise en œuvre de ces politiques contribue à la (re)production de la langue et de la culture galloises à l'école. L'étude de la politique linguistique en contexte scolaire se prête particulièrement aux approches ethnographiques de la recherche, notamment celles qui jettent un regard sur la mise en œuvre « par le bas » (Hornberger et Johnson, 2011 ; McCarty, 2011). Pour l'instant, il s'impose de présenter le concept de la culture de l'école.

3.3 Culture de l'école

La culture de l'école a été étudiée par de nombreux chercheurs appartenant à différentes traditions intellectuelles. Dans le cadre de cette thèse, j'abonde dans le sens des auteurs qui y réfléchissent à partir d'une approche anthropologique et/ou sociologique. De manière générale, la

[88] Dans les écoles du modèle D, tout l'enseignement se fait en basque à l'exception des cours de langue castillane (espagnol), enseignée comme langue seconde.

culture de l'école, ou « school culture » représente l'ensemble des normes[89], des valeurs et des pratiques, à la fois formelles et informelles, qui rassemblent une communauté scolaire (Acker, 1999 ; Deal et Kennedy, 1982 ; Deal et Peterson, 2009). Je m'intéresse à la façon dont les enseignantes et aides-enseignantes contribuent à la culture de l'école *Llanhiraeth*, notamment les caractéristiques de la culture de l'école qui contribuent à la (re)production linguistique et culturelle en milieu scolaire. Compte tenu de la diversité des approches empruntées quant à l'étude de la culture de l'école, certaines précisions s'imposent.

Climat de l'école ou culture de l'école ?

Certains auteurs suggèrent que les concepts de « climat de l'école » et de « culture de l'école » se chevauchent et sont utilisés de façon interchangeable dans la littérature (MacNeil, Prater et Busch, 2009). Or, pour Schoen et Teddlie (2008), le terme « climat » est utilisé plus fréquemment chez les chercheurs qui adoptent une méthodologie quantitative, nommément dans les études portant sur l'efficacité en milieu scolaire et les recherches scolaires émanant du champ de la psychologie. En ce sens, le climat de l'école correspond à des facteurs que l'on peut mesurer, soit : « the measurable input and outcome features of the school experience » (Glover et Coleman, 2005, p. 265). Parfois nommée culture d'établissement (Bourreau et Dutercq, 2005), il s'agit entre autres de voir l'incidence de l'effet de l'établissement sur les performances des élèves. Certains chercheurs traitant de la culture de l'école adoptent une approche semblable, c'est-à-dire, axée sur l'amélioration des écoles, l'augmentation de l'efficacité et la compétition (Deal et Kennedy, 1982). Glover et Coleman (2005) tissent d'ailleurs des liens entre la culture de l'école et l'étude de la culture organisationnelle telle qu'elle a émergé dans le domaine des affaires. De nombreuses réformes scolaires au cours des années 1960 et 1970, notamment aux États-Unis, font en sorte que les administrateurs scolaires adoptent des mesures tirées du monde des affaires afin d'accroître l'efficacité des écoles. L'étude de la culture de l'école, d'après cette perspective, s'intéresse principalement aux directeurs d'écoles, à leur style de gestion et de leadership. Puisque cette approche ne concorde pas avec les visées de cette présente thèse, je compte m'appuyer sur les travaux en anthropologie de l'école.

[89] Alors que Boudon et Bourricaud (2004) définissent les normes comme des « manières de faire, d'être ou de penser, socialement définies et sanctionnées ».

La culture de l'école d'après la tradition anthropologique

Pour sa part, l'approche anthropologique en matière de culture de l'école tire ses origines dans les travaux de Waller publiés en 1932 par ce sociologue américain (Schoen et Teddlie, 2008). Dans son ouvrage, l'auteur souligne que toute école est dotée d'une identité qui lui est propre et comprend des traditions, un code moral et des rituels complexes. Parfois nommée culture du milieu de travail (Acker, 1987, 1999), la culture de l'école fournit un cadre de référence au personnel de l'école. Ce dernier doit tenir compte des attentes véhiculées au sein de cette culture, soit : « a set of specific understandings about what is required of them […] in order to be a competent member of an ongoing social group » (Acker, 1999, p. 191). Il appert que l'intériorisation (ou non) des normes et des valeurs d'un milieu de travail peut être très révélatrice pour comprendre la façon dont le personnel enseignant envisage et met en œuvre son travail. Dans un autre ordre d'idées, Acker (1999) souligne qu'il importe de tenir compte de la place des femmes[90] dans la culture de l'école, en ce qu'elles représentent, en règle générale, une majorité, surtout à l'école primaire. L'auteure partage toutefois une mise en garde à cet égard : « the difficulty lies in the extent to which we can make meaningful generalizations about women teachers » (p. 132). Il importe ainsi de tenir compte de la diversité qui caractérise le personnel enseignant féminin.

Si la culture de l'école fournit une certaine structure au milieu de travail, Acker (1999) rappelle que celle-ci est loin d'être figée : « as the situations change, so will the culture, but at the same time, the culture shapes the interpretations of the situations » (p. 147). Ceci implique un processus dynamique de va-et-vient, au cœur duquel les divers acteurs du milieu scolaire ont un rôle actif. Dans cet ordre d'idées, Datnow et al. (2002) insistent sur le rapport entre le contexte et les actions d'individus. En ce sens, l'action des aides-enseignantes et des enseignantes ne peut être comprise sans prendre en considération le contexte dans lequel les actions sont situées. Réciproquement, le milieu ne peut être envisagé indépendamment des actions des personnes qui s'y trouvent.

De surcroit, il importe de reconnaitre les pressions externes qui forment et transforment le milieu scolaire. Le dynamisme qui caractérise l'école fait en sorte que celle-ci se modifie à la fois

[90] D'où vient l'importance que j'ai accordée à ce que « le féminin l'emporte » lorsque je me réfère à la fois aux enseignantes/enseignants et aides-enseignantes/aides-enseignants à *Llanhiraeth*.

en fonction d'initiatives internes et de circonstances externes (Pollard, 1987 repris par Acker, 1999). En ce sens, la culture de l'école ne peut être envisagée indépendamment du contexte social, politique et culturel au sein duquel évolue l'institution scolaire, car celle-ci n'existe pas en vase clos et n'est pas à l'épreuve du changement (Acker, 1999). Puisque cette étude est menée dans un contexte marqué par des rapports de force entre langue majoritaire (anglais) et langue minoritaire (gallois), il m'apparait essentiel d'accorder une attention particulière au contexte, en l'occurrence, le rapport entre le milieu scolaire, la capitale nationale et le pays de Galles dans son ensemble.

L'approche de Deal et Peterson

L'ouvrage « Shaping School Culture » de Deal et Peterson (1998, 2009) s'avère une référence incontournable en ce qui a trait à l'étude de la culture de l'école d'après une perspective anthropologique, s'inscrivant d'ailleurs au cœur de cette présente thèse. Pour ces auteurs, la culture de l'école est caractérisée par quatre éléments principaux : i. la mission et la raison d'être[91], ii. les rituels et les traditions, iii. les symboles et iv. l'histoire et les mythes fondateurs. En rapport à ce quatrième élément, Deal et Peterson (2009) stipulent que chaque institution, voire chaque école, est un produit de l'histoire. Certaines traditions, valeurs et croyances qui caractérisent une école à l'heure actuelle découlent de l'héritage culturel qui lui est propre. Afin de préserver la confidentialité de l'école séltectionnée dans le cadre de cette ethnographie, il s'avère impossible de partager des détails précis concernant l'histoire de sa fondation. Or, comme la majorité des écoles galloises, tant primaires que secondaires, l'école *Llanhiraeth* vit le jour dans la foulée des luttes pour la scolarisation en langue galloise. Dans un autre ordre d'idées, bien que je fasse référence à certains symboles qui circulent à l'école, je m'en tiens aux deux premiers éléments dans l'analyse qui est présentée, soit la mission et la raison d'être de l'école ainsi que les rituels et les traditions qui prennent forme dans l'établissement. Révélateurs de la culture de l'école, ces éléments me permettent d'approfondir ma compréhension de ce qui est valorisé à l'école *Llanhiraeth,* tout en me permettant du mieux saisir la façon dont les aides-enseignantes et les enseignantes contribuent à façonner cette culture de l'école. Avant de passer en revue les points importants découlant de ces trois éléments, il importe de souligner quatre concepts qui sous-

[91] Traduction de libre du terme « purpose », employé par Deal et Peterson (2009, p. 63).

tendent l'approche de Deal et Peterson. Il s'agit des valeurs, des croyances, des idées préconçues[92] et des normes.

Pour Deal et Peterson (2009), les valeurs déterminent ce qui est considéré comme étant « bon », ce qui définit le succès et l'excellence et ce qui est valorisé à l'école : « values are at the core of what a school considers important » (p. 15). Elles orientent le comportement et la prise de décision, car les aides-enseignantes et les enseignantes sont attentives à ce qui est reconnu comme ayant une importance ou une signification particulière dans leur milieu de travail. En ce sens, les valeurs que préconise une école témoignent des priorités de cette institution. Ensuite, les croyances représentent des convictions profondes ancrées dans une vision du monde particulière. Comme l'expliquent les auteurs, les enseignantes et les aides-enseignantes entretiennent plusieurs croyances en rapport à leur travail, par exemple, quant au changement, à l'innovation et aux responsabilités de chacune. Pour leur part, les normes correspondent aux attentes d'un groupe en matière de tous les aspects de la vie sociale. En contexte scolaire, il s'agit d'un ensemble de règles informelles qui prescrivent le comportement des élèves et du personnel scolaire, que l'on retouve parfois dans un règlement. Bien que tous les membres d'une communauté scolaire disposent d'une certaine marge de manœuvre à l'endroit du respect de ces règles, il importe de reconnaître la possibilité de sanctions en cas de transgressions. Enfin, les idées préconçues sont entendues comme un ensemble de croyances, de perceptions et de valeurs servant à guider le comportement. Alors que les valeurs seraient épousées de façon consciente, les idées préconçues sont subconscientes et considérées comme allant de soi. Selon Deal et Peterson (2009), l'ensemble de ces éléments contribuent à façonner la culture de l'école : « values, beliefs, assumptions and norms all have a special contribution to make in capturing the symbolic glue that holds a school community together » (p. 15). Les valeurs, les croyances, les idées préconçues et les normes apparaissent d'ailleurs dans la discussion des trois éléments de la culture de l'école qui sera présentée dans ce qui suit.

Premièrement, au cœur de la culture de l'école se trouvent sa mission et sa raison d'être : « [the school's mission and purpose] help people connect viscerally and emotionally with the school's reason for existence, it's higher calling » (p. 64). La mission d'une école et sa raison d'être

[92] Traduction de libre du terme « assumptions », employé par Deal et Peterson (2009, p. 62).

ont plusieurs fonctions : elles motivent le personnel scolaire et les élèves en ce qu'elles signalent ce qui est important et ce qui sera récompensé et elles guident l'allocation et la distribution des ressources vers ce qui est valorisé à l'école. En d'autres termes, elles représentent ce envers quoi les acteurs orientent leurs actions : « Mission and purpose shape and reflect what the school hopes to accomplish, desires that vary from place to place. Most important is that people share beliefs of what the school wishes to realize » (p. 61-62). Deal et Peterson (2009) soulignent d'ailleurs les retombées positives d'une compréhension commune de la mission d'une école de la part du personnel scolaire et des élèves.

De nos jours, la raison d'être et la mission des écoles galloises sont toujours fortement liées à la (re)production de la langue et de la culture minoritaires, tout en visant l'acquisition du bilinguisme (Exell, 2006 ; Hodges, 2012 ; Price et Tamburelli, 2016). Or, comme le démontrent les travaux de Lee (2016) et Selleck (2012), la place de la langue anglaise demeure parfois ambiguë ; une source de contestation et de rébellion pour certains élèves. Ces études font état de la situation au niveau secondaire et s'attardent principalement à la perspective des élèves. En conséquence, il s'avère judicieux de se pencher sur le cas d'une école primaire galloise, afin de voir comment les enseignantes et aides-enseignantes envisagent la mission et la raison d'être de leur école et comment elles la mettent en œuvre au quotidien. Si ces écoles ont bien évidemment des aspirations éducatives qui vont au-delà d'aspects reliés à la langue et à la culture galloise, je m'intéresse principalement aux dimensions reliées au rôle des enseignantes et des aides-enseignantes à titre d'agentes responsables de la (re)production linguistique et culturelle.

En deuxième lieu, les traditions et les rituels représentent une série d'actions qui insufflent de l'énergie dans les routines, symbolisant ce qui est important, valorisé et significatif dans chaque contexte scolaire. Tout au long de l'année scolaire, les traditions et les rituels qui prennent forme au sein des écoles agissent à titre d'expériences partagées qui établissent des relations durables : « they provide everyone a chance to reflect on what is important and to connect as a community. These are renewing and enriching parts of a school's life » (Deal et Peterson, 2009, p. 115). Alors que les rituels sont plutôt associés aux routines, les traditions s'inscrivent dans le quotidien de façon plus ponctuelle. Aux dires des auteurs, les traditions sont des événements importants qui ont une histoire et une signification particulières, se produisant année après année : « traditions are like

the bookmarks in the passage of time […] They take on the mantle of history, anchored in an ancient past » (p. 93). Les événements spéciaux en lien avec ces traditions ont parfois une signification particulière pour les parents et les autres membres de la communauté qui se remémorent leurs propres expériences à l'école.

Pour leur part, les rituels représentent : « the daily comings and goings that create the mortar that binds people and activities » (p. 92). À titre d'exemple de rituels, je m'appuie ici sur les recherches de Silbert et Jacklin (2015) en matière d'assemblées scolaires. Pour ces auteurs, les assemblées correspondent à des rituels qui célèbrent la communauté scolaire. Les messages qui y sont véhiculés sont porteurs des valeurs convoitées par l'école. En ce sens, l'assemblée scolaire : « provides the forum for the delivery of the school narrative » (p. 328). Les assemblées scolaires cherchent à foisonner un sentiment d'appartenance, et ce, de façon implicite ou explicite. Les auteurs soulignent que le personnel scolaire est directement impliqué dans la tenue de ces événements, plusieurs agissant à titre d'animateurs ou ayant d'autres rôles particuliers. La diffusion d'annonces pertinentes, la reconnaissance des réalisations des élèves et le partage de messages porteurs de motivation et d'inspiration comptent parmi les visées d'assemblées scolaires. La tenue d'une assemblée constitue en soi l'actualisation d'un rituel, mais peut également être une occasion de mettre en valeur certaines traditions. Le personnel scolaire est alors appelé à instaurer les rituels et à perpétuer les traditions dans leur établissement d'attache. Toute école comporte des centaines de routines, de rituels et de traditions : lorsque celles-ci sont intimement liées à la mission et aux valeurs de l'institution scolaires, elles façonnent la culture de l'école.

Culture de l'école ou éthos ?

Enfin, quelques précisions doivent être apportées en ce qui concerne les termes « culture » et « éthos ». D'après McLaughlin (2005), le concept d'éthos de l'école est parfois utilisé de façon interchangeable avec les termes suivants : ambiance, atmosphère, climat et culture. Ce concept est notamment employé par les théoriciens en éducation qui cherchent à décrire l'ensemble des valeurs et des croyances qui caractérisent l'atmosphère ou la philosophie d'une institution scolaire (Donnelly, 2000). Selon Solvason (2005), l'éthos émerge de la culture de l'école : « culture is deeply embedded in the school's history: beliefs, values, choices made, traditions kept. The school ethos is the result of this; the ambience that is felt at a school as a result of its cultural history; past,

present and ever-changing » (p. 87). Pour cette auteure, la culture de l'école est plus tangible que l'éthos, ce dernier révélant un caractère vague, une certaine nébulosité. Les propos de Glover et Coleman (2005) se rapprochent de ceux de Donnelly (2000). Pour ces auteurs, l'éthos correspond à l'ensemble des valeurs et principes qui sous-tendent les politiques et les pratiques en milieu scolaire. Dans leur revue de la littérature portant sur l'utilisation de ces différents termes, Glover et Coleman (2005) soulignent certaines tendances : le terme climat est employé lorsque des données dites objectives sont examinées, le terme éthos est privilégié lorsqu'il s'agit de données plus subjectives et le terme culture cherche à rassembler ces deux éléments, en offrant une vision globale des phénomènes à l'étude. L'emploi du concept d'éthos est toutefois plus répandu dans la littérature émanant du Royaume-Uni que dans celle issue de contextes nord-américains, qui privilégient le terme « school culture » (Glover et Coleman, 2005 ; McLaughlin, 2005). Au Royaume-Uni, notamment au pays de Galles, il n'est pas hors de commun que l'éthos de l'école soit décrit dans la documentation émanant des établissements scolaires, tout comme les énoncées de mission. Donnelly (2000) formule une mise en garde à cet égard : l'éthos décrit dans la documentation de l'école définie par les autorités scolaires s'éloigne parfois considérablement de l'éthos qui se dégage des interactions et du comportement des acteurs de l'école.

Dans le cadre de cette thèse, je traite des éléments de la culture de l'école telle que décrite par Deal et Peterson (2009), tout en tenant compte de l'éthos des écoles de langue galloise, tel qu'il est présenté dans plusieurs travaux scientifiques et documents ministériels (Estyn, 2017 ; Exell, 2006 ; Hodges, 2012 ; Lee, 2016). En cherchant à saisir la culture de l'école *Llanhiraeth*, il est essentiel de prêter attention non seulement à la façon dont l'éthos est articulé dans la documentation de l'école, mais également dans les propos des actrices du milieu scolaire.

Comme il a été suggéré au début du chapitre, je propose que la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives par les aides-enseignantes et les enseignantes et la manière dont elles façonnent la culture de l'école représentent deux dimensions de la (re)production de la langue et de la culture. En ce sens, j'estime que l'étude de la culture de l'école et des politiques linguistiques éducatives en contexte scolaire gallois est susceptible de mener à une meilleure compréhension de leur contribution à la (re)production de la langue et de la culture galloises en contexte scolaire. Les

concepts présentés dans ce chapitre contribuent à la réflexion entamée aux fins de ce projet de recherche.

3.4 Question de recherche

Au regard des concepts présentés dans ce troisième chapitre, je peux dorénavant préciser la question de recherche qui oriente la réalisation de cette thèse doctorale.

Comment les enseignantes et les aides-enseignantes produisent-elles et reproduisent-elles la langue et la culture galloises à l'école primaire *Llanhiraeth* à Cardiff, au pays de Galles ?

Compte tenu de la complexité du phénomène de (re)production linguistique et culturelle en contexte scolaire, je propose de m'y intéresser selon certaines balises. Il s'agira de voir quels rôles jouent les aides-enseignantes et enseignantes quant à cette (re)production, principalement eu égard aux politiques linguistiques éducatives et à la culture de l'école. Les sous-questions de recherche suivantes permettent d'articuler certaines dimensions plus précises auxquelles je m'intéresse :

Comment peut-on envisager la production et la reproduction de la langue et la culture galloises à *Llanhiraeth* par l'entremise de la culture de l'école que les aides-enseignantes et les enseignantes contribuent à former et transformer ?

Comment les aides-enseignantes et les enseignantes contribuent-elles à la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives à l'échelle de l'école *Llanhiraeth* ?

Dans le cadre de cette thèse doctorale, j'explorerai la façon dont les enseignantes et les aides-enseignantes produisent et reproduisent la langue et la culture galloise, d'une part, par l'entremise de la culture de l'école, et d'autre part, des politiques linguistiques éducatives.

Dans ce troisième chapitre, j'ai voulu mettre de l'avant les concepts clés qui forment le cadre sur lequel repose l'analyse proposée dans ce projet, soit le concept de production/reproduction de la langue et de la culture minoritaires, le concept de la culture scolaire et le concept des politiques linguistiques en contexte scolaire. Étant donné la panoplie d'acteurs et d'interactions observables dans le cadre d'une ethnographie scolaire, je tenais à me doter d'un bagage théorique qui me permettrait tout de même de prendre en compte les phénomènes

émergents. Les choix conceptuels présentés ici se veulent souples de telle sorte à ne pas circonscrire de façon excessive mon regard ethnographique. Ce cadre conceptuel me permet de prendre en considération le travail des enseignantes et des aides-enseignantes tout en proposant certains constats sur l'école dans son ensemble. Le prochain chapitre présente l'approche méthodologique que j'ai empruntée afin de mener cette recherche en contexte scolaire gallois, en précisant également ma posture épistémologique.

Chapitre 4 – Approche méthodologique pour une ethnographie menée en contexte scolaire gallois

4.1 Première visite à *Llanhiraeth* : un aperçu ethnographique

Jeudi 22 janvier 2015.

Rencontre avec Mrs Harris[93].

Ysgol Gymraeg Llanhiraeth, Cardiff.

Le jour tant attendu est enfin arrivé. Depuis des semaines, des mois, voire même des années, je m'imagine et j'attends ce jour avec impatience. Bientôt, je ferai mes premiers pas à l'école primaire galloise *Llanhiraeth*. Le chauffeur de taxi, poli et souriant, me demande l'adresse exacte de ma destination. Je la lui donne en précisant également le nom de l'école. Il reconnaît tout de suite mon accent : « You are American? Canadian? ». Je rigole « I'm from Ontario, in Canada » et il me mentionne au passage que son fils habite dorénavant en Nouvelle-Écosse. Nous jasons tout au long du trajet, ce qui permet d'oublier momentanément toutes ces questions qui me viennent à l'esprit depuis un certain temps, dont la plus importante : vais-je obtenir la permission de mener ma recherche dans cette école ? J'habite à Cardiff depuis près de cinq mois et jusqu'à présent, je n'ai eu aucun contact avec le personnel de cette école. Cette rencontre avec la directrice de l'école, Mrs Harris, revêt ainsi une grande importance dans la poursuite de l'étude. Je suis d'autant plus nerveuse à l'idée de devoir parler gallois. Bien que je sois pleinement investie dans l'apprentissage de cette langue depuis mon arrivée au pays de Galles, il demeure que mes compétences linguistiques sont celles d'une débutante. Le chauffeur de taxi me dépose devant une barrière entrouverte, qui entoure un stationnement. Je le remercie et j'avance lentement en direction de l'école.

Mon cœur bat à toute allure. Je traverse le stationnement et j'aboutis sur un petit trottoir qui longe l'un des murs de l'école. Un panneau pointe en direction de ce qui me semble être la porte d'entrée principale : *Swyddfa*. J'entre et je constate qu'il y a encore d'autres portes à franchir. À ma droite, la familiarité des couleurs et du logo de publicités du centre *Cymraeg i*

[93] La liste complète des pseudonymes se trouve à l'annexe 11.

Oedolion/Welsh for Adults Centre attire mon œil : c'est l'endroit où j'ai suivi mes cours de gallois. Ces dépliants figurent parmi les nombreuses différentes publicités, en anglais et en gallois, sur un présentoir. J'ouvre lentement une deuxième série de portes, ce qui me permet alors d'entrevoir une partie du couloir de l'entrée principale et du secrétariat. Ce dernier est vide et les lumières sont fermées. Je me demande pourquoi cela est ainsi, mais en consultant ma montre, je devine qu'il s'agit sûrement de l'heure du dîner. J'entends d'ailleurs le bourdonnement de voix d'enfants qui provient d'une grande salle qui semble être la cafétéria. Je constate que les enfants portent tous un uniforme et que la salle est comble. Mon regard se déplace vers le comptoir et je vois un cahier pour les visiteurs. J'y ajoute mon nom et mon affiliation universitaire canadienne.

Je tente en vain d'ouvrir les portes devant moi. Après avoir croisé des yeux une jeune femme aux longs cheveux roux, celle-ci s'avance vers moi et enclenche le mécanisme pour déverrouiller les portes. Je la salue en gallois, mais je change rapidement à l'anglais pour lui préciser que je viens rencontrer la directrice de l'école. Elle m'indique alors de m'assoir sur une des chaises le long du mur où deux petites sont assises. Je me rends compte qu'elles jouent à nommer les jours de la semaine en gallois : « *Dydd Llun, Dydd Mawrth, Dydd Mercher* … ». Un drôle de sentiment s'empare de moi. J'ai l'impression d'avoir réussi une première épreuve : je comprends ce qu'elles disent ! Cela apparait sûrement banal, mais après plusieurs longues et parfois pénibles semaines de cours intensifs de gallois, c'est certainement une petite victoire pour moi. La dame aux cheveux roux est debout devant la photocopieuse, mais quitte quelques instants plus tard, ses copies en main.

Une autre dame, qui semble un peu plus âgée que celle aux cheveux roux, passe devant moi et entre dans le secrétariat. Je devine qu'il s'agit d'une adjointe à l'administration. Elle vient à ma rencontre pour me demander avec qui j'ai rendez-vous, en m'adressant la parole en gallois. Ma nervosité est apparente alors que je tente de formuler ma réplique. Elle change aisément à l'anglais, et je lui réponds que j'attends de voir la directrice. Elle m'informe sur-le-champ que cette rencontre n'est pas prévue à l'horaire, mais que je peux tout de même attendre pour vérifier directement auprès de la directrice si elle est en mesure de m'accorder quelques moments. Je m'inquiète d'avoir mal noté la date de la rencontre bien que cela me semble improbable.

Le va-et-vient se poursuit, un groupe de filles, plus âgées que les enfants que j'ai vus jusqu'à présent, entre par la porte que j'ai empruntée en arrivant. En même temps, une dame portant un tablier entre dans le couloir. Elle salue l'homme qui accompagne les jeunes filles, celui-ci soulignant qu'il fait froid aujourd'hui en exclamant : « *mae'n oer heddiw!* » alors qu'il se frotte les mains avec vigueur. Les jeunes filles se dirigent au bout du couloir et disparaissent. Un répit : quelques instants pour réfléchir à cette rencontre imminente. Ce moment est toutefois éphémère : une petite fille apparait, tenant un sac de glace sur sa tête, les yeux rougis par ses larmes. Quelques pas derrière elle, une dame plus âgée que l'adjointe dirige la petite vers le secrétariat. Elle dit quelques mots rapidement à l'adjointe administrative qui prend le relais. C'est à ce moment que je constate que c'est bel et bien la directrice qui vient de passer devant moi. Elle me regarde en souriant quelque peu : « Kuh-reen? », en prononçant mon nom de la manière dont je suis dorénavant habituée de l'entendre. Soulagée, je me lève et je lui tends la main, en optant pour une salutation formelle : « *Braf cwrdd a chi, Mrs Harris. Dych ch'in iawn*? »[94]. Elle m'invite à la suivre dans son bureau, qui se situe à côté du secrétariat. Je la rejoins, en m'assoyant sur l'une des chaises adossées au mur.

En s'assoyant, Mrs Harris m'adresse alors la parole en gallois, son débit est très rapide. Aussitôt, mes joues rougissent de honte, car je ne comprends pas ce qu'elle me dit. Je lui réponds en m'excusant : « *Mae flin da' fi. Dw i'n dysgu Cymraeg ac dw i'n gallu siarad Cymraeg tipyn bach. Felly, dw i'n hapus ond mae rhaid i fi ymarfer* »[95] (KT, 22 janvier 2015). Elle réplique en affirmant : « Well, you'll be doing most of your research in English then », d'un ton ferme. Sur le coup, je me reproche de ne pas avoir progressé plus rapidement dans mon apprentissage. J'ai tellement l'impression que Mrs Harris soit déçue à l'égard de mes compétences linguistiques que je ne me rends même pas compte qu'elle avait déjà décidé d'accepter de m'accueillir dans son école. Voulant lui faire part du sérieux de ma démarche et cherchant à légitimer mon approche, je lui partage les raisons pour lesquelles je considère être bien positionnée pour mener une telle étude. D'abord, je précise que mon intérêt pour le travail du personnel enseignant en contexte linguistique minoritaire est ancré dans mes expériences de recherche en Ontario français. J'enchaîne en lui

[94] « C'est un plaisir de faire votre connaissance. Comment allez-vous ? »
[95] « Désolée. J'apprends le gallois et je peux parler un peu de gallois. Cela me réjouit, mais je dois pratiquer davantage ».

partageant mon désir de comprendre une situation analogue, soit celle du pays de Galles. Elle me demande dans quelle langue j'ai été scolarisée, et j'en profite pour lui faire part de mon parcours : celle d'une Franco-ontarienne ayant grandi dans un foyer auprès de deux parents œuvrant comme enseignants au sein du système scolaire de langue française, désormais grandement interpelée par la recherche en milieu scolaire. Après quelques autres échanges, Mrs Harris me demande quelle sera la fréquence de mes visites. Ce n'est qu'à ce moment que je constate qu'elle avait décidé de m'accorder la permission de mener ma recherche à l'école. Elle inscrit mon nom sur une note Post it de couleur rose. Après avoir ouvert son agenda, elle place la note dans la rubrique du mardi de la semaine suivante. « Let's go around the school then », annonce-t-elle. Je suis pratiquement bouche bée, si surprise de son accueil, mais également très heureuse d'accepter sa proposition.

J'ai l'impression d'être dans un tourbillon de couleur : presque chaque mur est décoré des projets d'arts des enfants. Un des murs arbore une image de deux personnages de taille réelle en habits traditionnels entourés de jonquilles, la fleur emblématique du pays de Galles. Je fais de mon mieux pour retenir le plus de détails possible. Nous visitons rapidement presque une douzaine de salles de classe ; les enseignantes manifestement à l'aise avec l'interruption de la directrice. Je n'arrive pas à tout comprendre, mais je retiens ceci : elle leur explique que je suis une chercheure canadienne, que j'étudie le gallois depuis le mois de septembre, que je parle français et anglais, et que je serai présente à l'école pour mener ma recherche. Je suis contente de pouvoir échanger quelques phrases en gallois avec les enseignantes, aussi simples soient-elles, mais aussi de pouvoir m'appuyer sur l'anglais afin de partager quelques idées plus complexes. Je suis frappée par l'ouverture et l'accueil chaleureux du personnel de l'école. Je leur accorde plus d'attention qu'aux enfants qui me fixent attentivement alors que la directrice me présente. Mrs Harris en profite à quelques reprises pour échanger avec certains élèves. J'ai la nette impression que la directrice connaît le nom de tous ceux à qui elle s'adresse. Toutes les interactions autour de moi sont en gallois, tant celles entre adultes qu'entre enfants. Nous retournons à l'entrée principale et je remercie Mrs Harris qui retourne rapidement à son bureau. Une fois sortie, j'expire, comme si j'avais retenu mon souffle pour la durée entière de la visite. Ensuite, un grand sourire s'esquisse sur mon visage alors que je me retourne pour jeter un regard sur l'école.

***

L'arrivée de l'ethnographe sur le terrain est un moment assurément décisif lorsqu'il s'agit du premier contact avec la communauté étudiée (Whelen, 2008). Il n'est donc pas surprenant de constater que les « récits d'arrivée » sur le terrain représentent une composante centrale de l'écriture ethnographique, surtout lorsque l'ethnographe se situe comme étranger à l'égard de la communauté étudiée. Mon « récit d'arrivée » cherchait à mettre en lumière l'importance de cette première visite à l'école *Llanhiraeth*, qui marque l'aboutissement de plusieurs années de travail. Jusqu'alors, je n'avais eu eu aucun contact avec le personnel de l'école, à l'exception d'un échange courriel très bref avec Mrs Harris. Cette rencontre représente également le début de mon enracinement progressif à *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*, qui se poursuivra jusqu'à la fin de l'année scolaire 2015. Il ne s'agit toutefois pas d'une observation typique : la directrice de l'école négocie nos déplacements lors de cette tournée, alors qu'au cours des nombreuses journées d'observation subséquentes, je ne serai pas accompagnée. Pendant près de cinq mois, je découvrirai différents aspects du travail des aides-enseignantes et des enseignantes, en ayant parfois un rôle actif, parfois un rôle plus périphérique à l'école. Je m'intéresserai particulièrement aux politiques linguistiques éducatives et à la culture de l'école qui permettent de mieux comprendre comment la (re)production de la langue et de la culture galloises s'actualise à *Llanhiraeth* par l'entremise du travail des aides-enseignantes et des enseignantes.

Dans ce chapitre, je présente les diverses composantes de la démarche méthodologique empruntée dans le cadre de cette thèse doctorale. Je m'attarde surtout aux aspects distinctifs de cette étude : il s'agit d'une ethnographie en milieu scolaire menée dans un contexte qui m'était autrefois étranger. Je me penche sur mon processus d'apprentissage du gallois et sur l'usage de plusieurs langues dans la recherche, ainsi que mon positionnement en tant que chercheure franco-ontarienne qui s'intéresse aux enjeux éducatifs d'une autre minorité linguistique. Ensuite, je présente un compte rendu de la collecte de données. Le traitement et l'analyse des données ainsi que les caractéristiques particulières de la thèse par article seront ensuite mis en évidence. Dans ce qui suit, je propose un survol du paradigme interprétatif et des méthodes ethnographiques.

4.2 Posture épistémologique et fondements méthodologiques

Le paradigme interprétatif et l'ethnographie

La démarche que j'ai adoptée pour comprendre les phénomènes à l'étude est guidée par une posture épistémologique interprétative. La recherche menée d'après le paradigme interprétatif tâche de décrire, de comprendre et d'interpréter les phénomènes à l'étude (Lather, 2006 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Il importe alors de mener la recherche dans le milieu naturel des participantes, en employant une méthodologie qualitative (Savoie-Zajc, 2011). Mon but premier était de comprendre le point de vue des membres du personnel de l'école *Llanhiraeth* d'après une vision de l'intérieur, « to understand from within » (Cohen, Manion et Morisson, 2011, p. 17), sachant que la réalité, construite par elles, est susceptible d'être multiple (Guba et Lincoln, 2005 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Bien que toute recherche interprétative tende vers cet objectif, cela s'avère d'autant plus nécessaire pour une chercheure qui s'insère dans un milieu, du moins à certains égards, à titre d'étrangère. L'entrée dans un terrain inconnu peut s'avérer particulièrement ardue lorsqu'il s'agit d'un milieu autre que le pays d'origine ou d'appartenance de la chercheure (Bresler, 2002) ou lorsqu'elle ne maîtrise pas la langue ou les langues d'usage des participantes (Sakel et Everett, 2012). Dans ces milieux, l'interprétation dépend considérablement de la relation entre la chercheure et les participantes à l'étude.

Selon Savoie-Zajc et Karsenti (2011), l'établissement d'une relation de confiance et de réciprocité entre la chercheure et les participantes est une condition *sine qua non* de la recherche menée d'après le paradigme interprétatif. Dans ce même ordre d'idées, Lincoln, Lyham et Guba (2009) affirment qu'en matière de recherche interprétative : « [t]he way in which we know is most assuredly tied up with both what we know and our relationships with our research participants » (p. 123). Le respect, l'empathie et l'ouverture sont également au cœur de cette relation, car les participantes accordent aux chercheures leur confiance (Hitchcock et Hughes, 1995 ; Mills et Milton, 2013), elles partagent leurs impressions et valident les informations recueillies (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

En raison de cette proximité de la chercheure aux actrices du milieu de la recherche et de sa présence dans leur quotidien, le recours à la réflexivité s'avère un mécanisme indispensable. Si la réflexivité correspond au processus de critique centré sur soi, voire sur la chercheure comme instrument de la recherche (Guba et Lincoln, 1981 cités par Lincoln, Lynham et Guba, 2009), Doucet (2008) rappelle qu'elle permet également de prendre en compte les relations qui se développent sur le terrain, soit : « other critical relationships that matter in how we come to know and write about others » (p. 74).). Tout au long du processus de recherche, y compris dans l'analyse de données, j'ai adopté des pratiques réflexives. Cette réflexivité me permet de réfléchir aux thèmes retenus dans l'analyse, aux raisons pour lesquelles ils sont significatifs pour les participantes et à la façon dont j'interprète les phénomènes en fonction de mon positionnement personnel, intellectuel, politique et théorique (Doucet, 2008). Si la chercheure interprétative doit tenter de comprendre le point de vue, le sens et les significations qu'une personne attribue à ses actions et à ses expériences, force est de constater l'effet que peut avoir le contexte (culturel, social, politique) dans lequel cette dernière évolue (Anadón, 2006). Dès lors, le savoir qui découle d'une approche interprétative doit être « vu comme enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité » (Savoie-Zajc, 2004, p. 128), dans le cas présent, celui d'une école primaire galloise à Cardiff, dans la capitale du pays de Galles, en 2014-2015.

Enfin, à l'instar des chercheurs du paradigme critique (Creswell, 2006 ; Madison, 2005), je reconnais le bien-fondé de la prise en compte des rapports de pouvoir susceptibles d'émerger sur le terrain, y compris ceux qui impliquent la chercheure. Je m'éloigne toutefois des visées émancipatrices et du changement social qui sont à l'avant-plan de ce type de recherche. Une posture interprétative me semble plus adaptée à l'entrée dans un milieu inconnu puisqu'il importe de bien le comprendre avant de vouloir contribuer à le changer. J'adhère à l'idée selon laquelle la chercheure interprétative s'efforce de décrire, de comprendre et d'interpréter les phénomènes à l'étude, d'après des fondements épistémologiques qui stipulent la co-construction de la connaissance entre la chercheure et les participantes à la recherche (Lather, 2006). Pour ce faire, l'ethnographie représente la méthodologie préconisée dans le cadre de cette étude.

En observant les individus et les institutions en temps réel, l'ethnographe cherche à comprendre les phénomènes d'après une vision de l'intérieur : « [she] embeds herself near (or

within) the phenomenon so as to detect how and why agents on the scene, act, think and feel the way they do » (Wacquant, 2003, p. 5). Tout au long du travail de terrain à *Llanhiraeth*, je m'intéressais tant aux activités quotidiennes qu'aux événements spéciaux afin de comprendre le sens que les aides-enseignantes et les enseignantes attribuent à leurs actions (Anderson-Levitt, 2006). L'ethnographe doit ensuite tenter de produire un « compte rendu synthétique et contextualisé de la communauté étudiée » (Henriot-van Zanten et Anderson-Levitt, 2012, p. 81), cherchant à promouvoir la cohérence dans ce qui a été observé (Kelly, 2000).

Bien qu'un nombre croissant d'auteurs disent employer des méthodes ethnographiques, l'ampleur et la durée du travail de terrain tendent à varier de façon significative dans chacun des cas. Certains affirment qu'une étude ne peut être qualifiée d'ethnographique que si elle se déroule au fil d'une ou de plusieurs années, alors que d'autres prônent le recours au « fast ethnography », qui peut correspondre à un engagement intensif sur quelques semaines (O'Reilly, 2009 ; Mills et Milton, 2013). S'il ne semble pas avoir de consensus quant à la durée idéale de l'engagement ethnographique, je reconnais que le temps passé sur le terrain n'est pas l'unique garant d'une ethnographie réussie : l'accès à différents espaces et les relations de proximité avec les participantes dans leur quotidien s'avèrent déterminants eux aussi (O'Reilly, 2009).

La démarche que j'ai suivie renvoie aux trois principes de l'ethnographie énoncés par Mills et Morton (2013) : i) l'ethnographie est une façon d'être, de voir, de penser et d'écrire ; ii) l'ethnographe doit accepter de se mettre à risque et de sortir du terrain connu afin de saisir les complexités profondes des mondes éducatifs et sociaux explorés ; iii) l'ethnographe doit faire preuve d'empathie et miser sur la compréhension de l'autre. Ces auteurs soulignent d'ailleurs que la production de connaissances ethnographiques n'est pas une tâche facile : « [c]reating ethnographic knowledge through empathetic dialogue, exchange and collaboration is hard work » (Mills et Morton, 2013, p. 5). Cela est d'autant plus exigeant lorsque la chercheure est issue d'un milieu autre et n'est pas entièrement à l'aise dans l'une des langues utilisées quotidiennement. Ces deux aspects de ma démarche ethnographique sont explorés dans ce qui suit.

Chercheure Insider/Outsider

Selon Anderson-Levitt (2012), les ethnographes qui s'intéressent à l'école ont davantage tendance à en faire l'étude dans leur contexte d'origine plutôt qu'à l'étranger. De surcroit, nombre d'entre eux ont été scolarisés et/ou ont travaillé au sein même du système scolaire qu'ils étudient (Mills et Morton, 2013), incarnant ainsi le rôle du chercheur *Insider* (Delamont et Atkison, 1995). Qu'en est-il des approches des ethnographes œuvrant dans des contextes autres que leur milieu d'appartenance ? « To make the strange familiar » (Geertz, 1973), voilà l'objectif de l'ethnographe qui intègre des milieux qui lui sont a priori inconnus en tant qu'observateur étranger ou *Outsider* (O'Reilly, 2009). Adoptant une telle approche, l'œuvre de Malinowski (1922) dans les iles Trobriand est citée comme l'un des ouvrages fondateurs de l'ethnographie, inscrivant les racines historiques de cette méthodologie dans le champ de l'anthropologie (Demeulenaere 2012 ; Erickson, 2011 ; Mills et Morton, 2013). En un sens, mon approche s'apparente à celles des anthropologues *Outsiders,* puisque je me suis aussi insérée dans un milieu géographique distinct du mien. Pourtant, je ne me trouve pas dans une situation d'altérité culturelle complète, ne serait-ce qu'en raison de la prévalence de l'anglais dans mes interactions quotidiennes à l'école et dans le contexte plus large de la ville de Cardiff, ce qui s'apparente aux situations que j'ai vécues en Ontario. En ce sens, je me trouve dans un entre-deux, ni tout à fait ancrée dans l'ethnographie scolaire, ni tout à fait ancrée dans la pratique traditionnelle de l'ethnographie en anthropologie.

Certains auteurs remettent en question l'approche dichotomique entre chercheur *Outsider* ou *Insider.* D'après eux, il est illusoire de penser que l'identité du chercheur est fixe et puisse s'inscrire entièrement dans l'une ou l'autre de ces catégories (Eppley, 2006 ; McGinty, 2012 ; Ouattara, 2004 ; Thomson et Gunter, 2010). Ce faisant, ils revendiquent plutôt la prise en compte du positionnement hybride d'*Insider/Outsider.* Les tenants de ce positionnement défendent l'idée selon laquelle l'identité de la chercheure est fluide, multidimensionnelle et tend à se transformer en fonction de différentes caractéristiques et situations qui suscitent soit un sentiment de familiarité (*Insiderness*), soit un sentiment d'altérité (*Outsiderness*). Je me positionne, d'une part, comme *Insider* en raison de ma familiarité avec le contexte sociétal diglossique de la langue au pays de Galles, et d'autre part, comme *Outsider* en raison de l'éloignement provoqué par l'immersion dans

un milieu scolaire entièrement gallois[96]. Dans ce qui suit, j'explore certains aspects de mon parcours d'apprentissage d'une langue dont je n'avais aucune connaissance avant mon arrivée au pays de Galles.

Apprentissage de la langue

Les délais serrés associés à la réalisation d'études doctorales font en sorte que peu d'étudiantes sont en mesure d'investir suffisamment de temps pour apprendre une nouvelle langue (Cran et Cook, 2007). En conséquence plusieurs choisissent leur terrain de recherche en fonction de leurs compétences linguistiques antérieures. Or, dans mon cas, j'étais déjà très à l'aise dans l'une des deux principales langues du pays de Galles, l'anglais, sachant également que les enseignantes et les aides-enseignantes seraient en mesure d'interagir avec moi dans cette langue. Néanmoins, je voulais tout de même entreprendre l'apprentissage du gallois, afin de tirer le maximum de mes observations dans un milieu scolaire de langue galloise. N'ayant que quelques mois à ma disposition pour suivre des cours de gallois intensifs avant le début du travail de terrain à l'école *Llanhiraeth*, je savais qu'il serait très peu probable que je sois en mesure d'interagir uniquement en gallois avec mes interlocutrices. Cela dit, mes compétences linguistiques en gallois ont certainement été mises à profit tout au long de mon séjour de recherche.

De plus, apprendre la langue représentait une façon de me rapprocher des aides-enseignantes et des enseignantes, afin d'accéder au sens qu'elles accordent au monde dans lequel elles évoluent. Dans cet ordre d'idées, Drozdzewksi (2017) affirme : « The process of learning a language and its cultural intricacies and acts of speaking and (re)presenting words in language (and culture) are integral to research process » (p. 110). Pour l'ethnographe qui tente de comprendre un autre univers social, il s'agit d'une stratégie très révélatrice : « the process of learning the language in which that world is lived out is fundamentally insightful » (p. 87), de dire Aull Davies (2008), une ethnographe américaine ayant appris le gallois.

Dans cette thèse, je témoigne aussi de l'usage des autres langues dans mon répertoire, soit le français et l'anglais, qui ont joué un rôle parfois inattendu dans mes interactions à l'intérieur et

[96] Compte tenu de l'influence de mon positionnement comme chercheure *insider/outsider* dans toutes les phases de cette recherche ethnographique, j'ai choisi d'aborder plus explicitement ces enjeux dans le cadre du dernier article de cette thèse doctorale

à l'extérieur de l'école. En ce sens, les chercheurs plurilingues sont appelés à transcender diverses frontières linguistiques et culturelles (Giampapa et Lamoureux, 2011 ; Holmes, Andrews et Attia, 2012 ; McNess, Arthur et Crossley, 2015) et sont bien positionnés pour comprendre toutes les subtilités d'un terrain. Avant de présenter le déroulement de la recherche à l'école, je propose un survol des étapes que j'ai dû effectuer avant mon entrée à *Llanhiraeth*.

4.3 Pré-terrain : étape cruciale du déroulement de la recherche

Effectuer une recherche ethnographique dans un autre pays entraîne des étapes supplémentaires, qui doivent être prises en compte afin d'assurer le bon déroulement de la recherche. Dans ce qui suit, je présente les étapes précédant mon arrivée au pays de Galles et les démarches nécessaires pour l'entrée sur le terrain. Je présente ensuite certaines caractéristiques du site de la recherche choisie, suivi des précisions quant à la collecte de données et les méthodes employées de telle sorte à mettre en lumière le quotidien des enseignantes et des aides-enseignantes. Le travail que j'ai effectué en amont de mon entrée à l'école fut considérable, compte tenu du fait que j'ai choisi de m'installer au pays de Galles pour une durée de 10 mois. Ces étapes ont certainement façonné l'approche méthodologique préconisée dans ce projet de recherche.

Négociation de l'entente avec *Prifysgol Caerdydd*/Cardiff University

Avant mon départ du Canada, j'ai dû entamer les démarches nécessaires afin de pouvoir mener un travail de terrain de longue durée au pays de Galles. La négociation d'une entente avec *Prifysgol Caerdydd*/Cardiff University s'avérait l'approche la plus judicieuse. À l'hiver 2014, j'ai appris qu'il serait possible d'être accueillie au *Ysgol y Gymraeg*/School of Welsh de cette université à compter de septembre 2015, et ce, à titre de chercheure étudiante invitée. Pour ce faire, j'ai entamé les procédures d'obtention d'un visa[97] me permettant de résider au pays de Galles pour une période allant jusqu'à 12 mois. Au cours de l'été 2014, j'ai réussi à établir l'entente, en plus de présenter ma demande de visa, louer une chambre à Cardiff et compléter toutes les étapes nécessaires en prévision de la soutenance de la proposition de projet. L'arrivée à Cardiff en

[97] Il s'agit d'un visa de type Tier « 5 » (Temporary worker – Government Authorised Exchange). Ainsi, pendant mon séjour au pays de Galles, j'avais le statut de « Sponsored researcher (Job type : 2114 Social and Humanities Scientists) ». Les titulaires de ce type de visa doivent, entre autres, être en mesure de démontrer un soutien financier d'un organisme subventionnaire. Dans mon cas, il s'agissait d'une bourse doctorale du programme Joseph-Armand-Bombardier du Conseil de recherche en sciences humaines.

septembre 2014 m'a permis de débuter des cours intensifs de gallois, qui ne s'offrent qu'à cette période de l'année.

Apprentissage de la langue et intégration à Cardiff

Reconnaissant l'importance de l'apprentissage du gallois dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi de suivre des cours au centre d'apprentissage du gallois pour adultes *Cymraeg i Oedolion Caerdydd,* géré par *Prifysgol Caerdydd/*Cardiff University. Au total, j'ai effectué huit semaines de cours à temps plein, soit du lundi au vendredi de 9 h à 16 h, ce qui représente près de 240 heures d'apprentissage en salle de classe. Les six premières semaines ont eu lieu au cours des mois de septembre et d'octobre 2014, suivi de deux autres semaines intensives en janvier 2015. J'ai complété deux niveaux de gallois, soit *Mynediad* (introduction) *et Sylfaen* (débutant)[98]. J'ai suivi la majorité de ces cours avec cinq autres étudiants, en notant que seules trois d'entre nous ont complété les huit semaines de cours[99]. Bien sûr, l'objectif principal de cet apprentissage était l'acquisition de compétences linguistiques, du moins, d'une base en gallois me permettant de communiquer avec le personnel et les élèves de l'école de façon quotidienne et de saisir les interactions qui s'y déroulent. Atteindre cet objectif fut beaucoup plus difficile que je ne l'avais envisagé, compte tenu de la complexité de la langue galloise et le rythme effréné des cours intensifs. En règle générale, les cours du Centre sont offerts à temps partiel. À titre d'exemple, le niveau *Mynediad* est dispensé à raison de deux heures par semaine au cours de 30 semaines. Les cours intensifs, comme celui que j'ai suivi, condensaient ces 30 semaines en seulement quatre semaines. Mes journées étaient très exigeantes, d'autant plus que j'étais occupée par les démarches d'approbation déontologiques. Comme l'explique Veeck (2001), il faut investir beaucoup de temps et effectuer de réels efforts pour apprendre une nouvelle langue. Cependant, les bénéfices qui en découlent valent certainement la peine. Tout comme Veeck, mon progrès est très lent, mais, grâce

[98] Le Centre octroie des cours à 6 niveaux, soit *Cyn-fediad* (Pre-entry)*, Mynediad* (Entry)*, Sylfaen* (Foundation), *Canolradd* (Intermediate), *Uwch* (Advanced)*, Hyfedredd* (Proficency). Chaque niveau est composé de deux parties. J'ai effectué deux niveaux au complet.

[99] J'aurais voulu m'inscrire au niveau « Canolradd », mais, l'offre de cours été limitée en début d'année scolaire. Lorsque le travail de terrain a débuté en février, il s'est avéré impossible de poursuivre les cours intensifs. Bien que des cours soient offerts à temps partiel, j'ai choisi de plutôt m'investir à fond dans le travail de terrain, qui s'est avéré une occasion d'immersion sans pareil.

au soutien de mes tuteurs, de mes collègues de classes et de mes collègues universitaires, je parviens à m'améliorer.

La participation à ces cours m'a également fourni un premier contact avec les représentations et les attitudes langagières de mes tuteurs[100] et de mes collègues (Drozdzewski, 2018 ; Watson, 2004), ces derniers ayant différentes raisons d'apprendre cette langue[101]. Pendant les heures de cours, et lors de pauses, il m'a été possible de constater des rapports à la langue variant de façon importante. Tous les jours de la semaine, nous avions l'occasion de côtoyer plusieurs tutrices ayant différents accents, provenant de différentes régions du pays de Galles et ayant appris le gallois à différents moments de leur vie. Il était très intéressant de constater l'éventail des façons dont ces individus se représentaient la langue galloise et l'effet que ceci avait sur leur approche d'enseignement. À titre d'exemple, Jenna s'identifiait comme « *dysgwr*/learner », car elle a appris le gallois plus tard dans la vie, au moment où ses enfants débutaient l'école primaire. D'après ses propos, il était possible de constater qu'elle percevait des tensions entre les « learners », étiquette qu'elle nous attribuait, et les « native speakers », qui ont le gallois comme langue maternelle. Dans mon journal de terrain, je note certains éléments de son discours : « Jenna nous dit "it's great to have native speakers but they are not the ones who know proper grammar and mutations, because some of them didn't learn it in school, only at home. It's great to have native speakers because of the idioms but we shouldn't idealize native speakers. The language needs learners and you shouldn't feel embarrassed (that you are a learner). We are not second-rate" » (KT, 18 septembre 2014). Le ton qu'elle emploie en nous adressant la parole semble indiquer qu'elle ressent toujours une certaine insécurité quant à son statut d'apprenante. Jane, une autre tutrice, dit avoir été identifiée comme « learner/non-native speaker », car elle ne parlait pas gallois à la maison. Elle nous avoue que son statut de tutrice avait parfois été remis en question par certains de ses collègues et de ses élèves, qui percevait qu'elle n'était pas autant apte à ce genre de travail qu'un tuteur de langue maternelle galloise.

[100] Les individus qui enseignent ces cours sont connus comme des tuteurs, soit tutors en anglais, ou *twitor* en gallois.
[101] Les motivations de mes collègues varient. Ils suivent ces cours par intérêt personnel, afin de pouvoir communiquer avec un enfant qui fréquente une école galloise, pour un emploi ou pour interagir avec leur entourage.

Dans un autre ordre d'idées, Tom, l'un des tuteurs aborde la question des différences entre le gallois parlé dans le nord et la variété parlée dans le sud du pays, cette distinction revenant à plusieurs reprises dans le discours de nombreux individus avec qui j'ai interagi durant mon séjour à Cardiff. Nous discutons également des questions du développement de la langue galloise, de son histoire, des tensions historiques avec la langue majoritaire, qui perdurent encore aujourd'hui. Je crois important de souligner ces interactions, en raison du fait qu'elles contribuent à façonner la lentille avec laquelle j'ai analysé les phénomènes observés à l'école primaire *Llanhiraeth.* Dans l'ensemble, je constate à quel point mes tuteurs sont passionnés par l'enseignement du gallois et nous encouragent de poursuivre notre apprentissage, car, tel que le souligne Evan, « you have an important role as a learner to keep up the language » (KT, 25 septembre 2014). Il est à noter que ces conversations se déroulaient en anglais, en raison de notre niveau de gallois trop peu avancé pour être en mesure de s'engager dans ce type de discussions fortement idéologiques.

Dès mes premières semaines à Cardiff, je tente également de saisir toutes les occasions qui me sont offertes afin de me familiariser avec le contexte dans lequel j'habite dorénavant. C'est pour cette raison que je tenais à assister au rallye à Cardiff en faveur de l'indépendance de l'Écosse, qui tenait un référendum au cours de l'automne 2014.

Figure 9 : Rallye en faveur de l'indépendance de l'Écosse à Cardiff, 13 septembre 2014

Photos prises le 13 septembre 2014, au pied du *Senedd* (L'Assemblée nationale du pays de Galles).

Ayant suivi l'évolution de ce dossier dans les médias, j'étais ravie d'assister en personne à ce type d'événement, et de voir les drapeaux gallois et écossais voler ensemble. Dans mon journal je note : « Plusieurs arguments en faveur mettaient l'accent sur l'importance de l'indépendance de l'Écosse notamment dans l'optique d'un futur référendum au pays de Galles ; ou du moins, que l'indépendance de l'Écosse pourrait mener à d'importants débats pour le pays de Galles » (KT, 13 septembre 2014)[102]. Bien que les cours de gallois me gardent très occupée, il m'apparait essentiel de profiter de ces moments afin d'acquérir une meilleure compréhension des différents enjeux politiques qui caractérisent le pays de Galles. Comme l'explique Drozdzewski (2018) :

> An understanding of the cultural contexts of a foreign research language, and not just the language itself, can provide significant insights in subsequent textual and methodological work. […] Yet, combining language learning and cultural immersion as part of the methodology is often undervalued […] Time spent in the field increases capacity to understand the complexities and interrelatedness of language and culture (p. 111).

Cette auteure affirme que le temps consacré à se familiariser avec la ou les cultures au sein desquelles une langue s'insère est essentiel si l'on cherche à acquérir une compétence culturelle plus étendue. Au fil du temps, je poursuis mon intégration à Cardiff, notamment marquée par les relations de proximité que je développe auprès de doctorantes au *Ysgol y Gymraeg/*School of Welsh*,* qui soutiennent également mon apprentissage du gallois.

Processus déontologiques

La demande d'approbation déontologique de l'Université d'Ottawa a été soumise pour évaluation au début du mois de septembre 2014, tout juste avant mon départ pour le pays de Galles. Sachant que cette demande serait traitée d'ici 5 à 7 semaines, j'ai immédiatement entamé le processus d'obtention du certificat de déontologie du *Ysgol y Gymraeg*/School of Welsh de *Prifysgol Caerdydd*/Cardiff University à mon arrivée au pays de Galles. Le département auquel j'étais affiliée avait son propre comité de déontologie, et j'ai réussi à obtenir des conseils de l'un des membres de cedit comité. Comme composante de cette approbation, je devais obtenir une vérification de casier judiciaire du Disclosure and Barring Service du gouvernement du Royaume-

[102] Ce rallye a rassemblé près de 400 personnes en faveur de l'indépendance de l'Écosse. Il est à noter que seuls les résidents de l'Écosse pouvaient voter en faveur ou non de la séparation de l'Écosse. Certains groupes au pays de Galles ont profité de ce tremplin pour discuter des enjeux d'indépendance dans leur contexte. Pour en savoir plus : http://www.bbc.com/news/uk-wales-politics-29189446

Uni. Puisque mon statut n'était pas celui d'une étudiante internationale typique, il fut plus compliqué de déterminer auprès de quelles instances je devais effectuer cette demande. En fin de compte, ce fut par l'entremise des ressources humaines de l'Université et ces derniers ont rempli ce formulaire en mon nom. De plus, j'ai dû traduire certains documents, notamment un résumé de mon projet, du français à l'anglais, ainsi que la lettre de recrutement qui serait envoyée à la direction de l'école, de l'anglais au gallois[103] (voir annexe 5). Le représentant du comité a jugé qu'il ne serait pas nécessaire que je traduise les lettres de permission pour les participantes, qui étaient rédigées en anglais, car les entretiens seront menés dans cette langue. Le comité de déontologie de l'Université d'Ottawa m'a fourni un certificat d'approbation conditionnelle en début octobre, qui indiquait que je devrais obtenir l'approbation de mon université d'attache au pays de Galles. Ce certificat a également été fourni au comité de déontologie du *Ysgol y Gymraeg*/School of Welsh, comme composante finale pour l'évaluation de mon dossier. L'approbation déontologique de *Prifysgol Caerdydd*/Cardiff University m'a été accordée à la mi-novembre, et transmise à l'Université d'Ottawa pour finaliser mon dossier. À la fin novembre, j'ai obtenu le certificat officiel d'approbation déontologique de l'Université d'Ottawa, signalant que je pouvais contacter la direction de l'école que je ciblais. Les approbations déontologiques se trouvent aux annexes 6 et 7.

Rencontre avec des informateurs clés et choix de l'école

De façon concomitante aux démarches déontologiques, j'ai organisé des rencontres avec des informatrices clés afin de déterminer quelle(s) école(s) je devais contacter. Le choix de mener une ethnographie en contexte scolaire impliquait de me concentrer sur une seule école, en misant ici sur une « longue immersion dans un établissement donné » (Barrère, 2002, p. 39). À l'étape de la rédaction de la proposition de thèse, j'avais préparé un tableau comparatif des 17 écoles primaires galloises à Cardiff, avec les données disponibles sur le site web « My Local School » (Welsh Government, 2014b) et en consultant les rapports d'évaluation des écoles émis par

[103] Pour ce faire, j'ai obtenu l'appui de collègues doctorantes ainsi que de deux professeurs au *Ysgol Y Gymraeg*/School of Welsh.

Estyn[104], le groupe chargé des inspections scolaires au pays de Galles. Le tableau résumant certaines caractéristiques qui ont guidé le choix de l'école se trouve à l'annexe 8.

Grâce au bouche-à-oreille, j'ai réussi à rencontrer deux professeurs à *Prifysgol Caerdydd*/Cardiff University dont les enfants fréquentent deux écoles qui figurent parmi la liste d'écoles que j'envisageais de sélectionner pour la recherche. J'avais réduit mes choix potentiels aux écoles qui comptaient plus de 300 élèves, soit sept des écoles dans la liste de 17. Je ciblais ces écoles en raison du fait qu'elles avaient un personnel plus nombreux que celui des petites écoles, sachant que j'aurais alors un plus grand bassin d'enseignantes que je pourrais approcher pour des observations et des entretiens. Ces rencontres m'ont permis de réfléchir à différents facteurs qui pourraient entrer en ligne de compte dans la mise en œuvre de la recherche. Plus encore, ces rencontres sont avérées très utiles, car elles m'ont permis d'obtenir une description des écoles du point de vue d'un parent et de mieux comprendre la carte scolaire et le « marché scolaire » à Cardiff. Ces professeurs partageaient ce qu'ils savaient de l'historique des écoles, qui se distinguent grandement les unes des autres. Un de ces professeurs a d'ailleurs agi comme porte-parole à mon égard, ayant proposé de contacter la direction d'une des écoles pour faciliter mon entrée lorsque l'attente d'une réponse se faisait longue. Cavanagh (2004) rappelle d'ailleurs l'importance du contact avec des gens qui agissent à titre de « gatekeepers » des écoles en matière de recherche de terrain : ces individus facilitent l'entrée des chercheurs dans le milieu à l'étude grâce à leurs relations préétablies avec les acteurs de ce milieu. L'intervention de ce professeur fut cruciale. Alors que j'avais contacté la direction de l'école par courriel dès la fin novembre, ce n'est qu'à la mi-janvier que j'ai pu planifier une rencontre avec elle pour lui présenter la recherche. Cette attente ne fut pas vaine puisque, lors de cette rencontre, j'ai obtenu la permission d'effectuer des observations à l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire (sous réserve de l'approbation individuelle des enseignantes) et de mener des entrevues à l'extérieur des heures d'enseignement. Ce fut un moment de soulagement, puisque j'avais ressenti beaucoup d'incertitude et d'instabilité, m'étant déplacée au pays de Galles sans réellement savoir si une école accepterait que j'y mène cette recherche ethnographique.

[104] Le site web : https://www.estyn.gov.wales/inspection/search permet d'effectuer des recherches et d'obtenir les rapports d'inspection effectués à des intervalles d'environ 5 ans.

4.4 Site de la recherche : Cardiff et *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*

Alors que j'avais d'abord envisagé de mener mon étude dans le nord du pays de Galles, la ville de Cardiff a plutôt été retenue. Sachant que les procédures déontologiques m'empêcheraient d'entamer un contact avec l'école ciblée avant mon départ du Canada, j'ai voulu choisir un milieu qui comptait plusieurs écoles primaires galloises, afin de maximiser mes chances d'approcher une autre école si mon accès à l'une y était refusé. Les 17 écoles primaires de langue galloise de Cardiff me semblaient un bassin suffisamment grand pour répondre à ce critère. De plus, il m'apparaissait pertinent d'entreprendre une ethnographie sur le travail enseignant au sein même de la capitale du pays de Galles, centre de la vie politique. Certes, les réalités scolaires y sont très différentes que dans les autres régions, notamment celles du *Y Fro Gymraeg*/Heartland, la région qui compte la plus haute concentration de Galloisants. Comme le rappelle Hargreaves et Woods (1984), il faut tenter d'éviter de traiter l'école et la salle de classe comme si elles évoluaient à l'abri des pressions politiques, économiques et sociales qui se manifestent en société.

L'école qui a été retenue, *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth,* accueille des enfants de 4 ans à 11 ans, de la maternelle à la 6e année (*Meithrin – Blwyddyn 6*). Il s'agit d'une grande[105] école, qui compte plus de 300 élèves. Tout comme l'ensemble des écoles galloises au pays de Galles, *Llanhiraeth* est assujettie au *Curriculum Cymreig.* Toutes les matières sont enseignées en gallois, à part l'anglais, qui est enseigné à partir de la 3e année[106]. Comme précisé précédemment, les écoles galloises accueillaient autrefois très peu d'enfants n'ayant pas au moins un parent locuteur du gallois. Cependant, le contexte dans lequel évolue dorénavant cette école fait en sorte que de nombreux élèves qui fréquentent cette école sont issus de familles ou l'anglais et/ou une langue autre sont parlés au sein du foyer : plus de 80 % des élèves de *Llanhiraeth* ne parlent pas gallois à

[105] Afin de préserver la confidentialité de cette école, je ne précise pas le nombre exact d'élèves qui la fréquente. D'après l'échelle que j'ai établie pour comparer la différente taille des écoles à Cardiff, une petite école compte une population étudiante de moins de 150 élèves, une école de taille moyenne regroupe entre 150 et 300 élèves, et une grande école, plus de 300 élèves.

[106] Il est toutefois à noter que plusieurs enfants qui débutent la maternelle ne parlent pas gallois. Plusieurs méthodes sont employées pour assurer que les enfants parviennent à apprendre la langue. Parmi celles-ci, j'ai pu observer l'utilisation du programme « *Tric a Chlic* », une approche multisensorielle qui mise sur les habiletés phonétiques dans l'apprentissage de la langue à l'écrit et à l'oral, et ce surtout aux niveaux inférieurs (maternelle et jardin). Les enseignantes et aides-enseignantes décrivent également l'utilisation de la « sandwich method », soit de dire le mot en gallois, le répéter en anglais et redire le mot en gallois. D'après une enseignante de jardin, les enfants parlent couramment gallois dès qu'ils terminent la moitié de l'année scolaire en jardin.

la maison. De surcroit, puisque seulement 11,1 % de la population de Cardiff parle gallois, l'école est parfois l'un des seuls endroits où ces élèves mettent à profit leurs compétences linguistiques.

Comme dans plusieurs écoles, les aides-enseignantes et les enseignantes sont impliquées dans de nombreuses activités parascolaires, dont des activités sportives, des groupes de musique, d'écologie, et de lecture. De surcroit, certaines activités occupent une place très importante dans l'imaginaire de l'école, dont le festival *Eisteddfodd* organisé à l'école en coordination avec *Dydd Dewi Sant*/Saint David's Day, soit la fête nationale du pays de Galles. De plus, tous les vendredis, les élèves sont rassemblés dans le gymnase pour une assemblée, soit *gwasanaeth* (whole school assembly). Au cours de la journée, les élèves ont trois *amser chwarae*, des périodes de jeu à l'extérieur : une en avant-midi, une à l'heure du dîner, et la dernière, en après-midi. La forme scolaire est donc assez habituelle, semblable à d'autres endroits dans le monde.

Si certains des membres du personnel de l'école *Llanhiraeth* sont originaires de Cardiff, cela n'est certainement pas le cas pour l'ensemble d'entre elles. Plusieurs proviennent de l'ouest et du nord du pays de Galles, ayant déménagé à Cardiff notamment pour les possibilités d'emplois plus nombreuses que dans leurs milieux d'origine. Pour certaines d'entre elles, le gallois est une langue maternelle, alors que pour d'autres, il s'agit de la langue de leur scolarisation, ne parlant pas gallois au foyer à l'enfance. À plusieurs reprises, les enseignantes et les aides-enseignantes font allusion aux différences entre les « Northwalians », les « Southwalians », ou les « Westwalians », ayant des variétés linguistiques et des accents particuliers. Ces différences symbolisent des appartenances régionales, auxquelles certaines d'entre elles tiennent toujours, bien qu'elles habitent dorénavant toutes à Cardiff.

Au cours du travail de terrain, j'ai côtoyé de plus près environ 25 membres du personnel de l'école, dans le cadre d'entretiens et/ou d'observations. Le tableau 4 présente les pseudonymes, le niveau enseigné, et le lieu d'origine des enseignantes et aides-enseignantes à *Llanhiraeth*, en précisant si elles ont participé : i. aux entretiens et aux observations ; ii. uniquement aux entretiens ; iii. uniquement aux observations.

Tableau 4 : Pseudonymes, niveau enseigné et lieu d'origine des enseignantes et aides-enseignantes à *Llanhiraeth*

Entretiens et observations			
	Pseudonymes	**Niveau**	**Lieu d'origine**
1	Cora	TA – Blwyddyn 1	Cardiff (Sud)
2	Gavin	T - Blwyddyn 1	Cardiff (Sud)
3	Rhian	T - Blwyddyn 3	Swansea (Sud)
4	Sabrina	T - Blwyddyn 1	Milieu rural
5	Sandra	T - Blwyddyn 3	Près de Canaerfon (Nord)
6	Emily	Student T - Meithrin	Llanelli (Sud)
7	Dylan	T - Blwyddyn 5	Cardiff (Sud)
8	Lara	TA – all ages	Wrexham (Nord-Est)
9	Myra	T - Blwyddyn 6	Angleseey (Nord-Ouest)
10	Jeni	TA – Meithrin	The Valleys (Sud)
11	Lili	TA – Meithrin	Nord
Entretiens uniquement			
12	Anwen	TA – Derbyn	Nord
13	Mabli	TA – all ages	Nord
14	Agnes	Deputy Headteacher	S.O.
15	Eira	TA – Blwyddyn 1	Nord
16	Mairwen	Headteacher	Nord
Observations uniquement			
17	Myfanwy	T —Meithrin	S.O.
18	Shannon	T —Blwyddyn 4	S.O.
19	Adam	T —Blwyddyn 6	S.O.
20	Abbie	T —Derbyn	S.O.
21	Branwen	T - Meithrin	S.O.
22	Tamsin	T - Blwyddyn 1	S.O.
23	Grace	T - PPA	S.O.
24	Brynn	T —Blwyddyn 2	S.O.
25	Gwennan	T —Blwyddyn 3	S.O.
26	Ceri	T - Blwyddyn 4	Ouest

Dans ce qui suit, je propose un court profil de certaines des participantes à la recherche, soit : Jeni (maternelle), Cora (1re année) et Mabli (tous les âges), trois aides-enseignantes qui m'ont grandement soutenu pendant le travail de terrain ainsi que Myra (6e année), Rhian (3e année) et Dylan (5e année), trois enseignantes avec qui j'ai effectué le plus grand nombre d'observations.

Myra est originaire de l'île d'Anglesey, dans le nord-ouest du pays de Galles, une région fortement galloisante. Elle enseigne à Cardiff depuis plus de 18 ans, ayant obtenu un poste à *Llanhiraeth* en 2012. Sa langue maternelle est le gallois et elle est se dit plus à l'aise en gallois qu'en anglais. Myra s'implique dans l'organisation de pièces de théâtre à l'école ainsi que d'une activité d'entrepreneuriat organisée à la fin de l'année scolaire. En tant qu'enseignante de 6e année, l'une de ses responsabilités consiste à préparer ses élèves pour leur transition à l'école secondaire.

Jeni a grandi dans la région industrielle des vallées du sud-est. Elle parle français avec sa mère, d'origine belge, et anglais avec son père. Bien que ce dernier parle gallois, cette langue n'est pas parlée au foyer. Jeni a complété sa scolarité en anglais. Après avoir œuvré dans divers milieux, elle effectue un changement de carrière, ayant obtenu une bourse pour devenir aide-enseignante. Ce financement lui permet de suivre des cours intensifs de gallois et d'effectuer un stage à *Llanhiraeth* dans la classe de maternelle. À la fin de sa formation, Jeni a été embauchée comme remplaçante pour l'année scolaire 2014-2015. Ses enfants fréquentent cette école.

Dylan est enseignant de 5e année et a grandi à Cardiff au sein d'un foyer de langue anglaise. Il a fait ses études au primaire et au secondaire en gallois. À la suite d'études universitaires en géographie, Dylan a contacté une agence de placement afin d'obtenir un poste de suppléant dans une école galloise, à titre d'aide-enseignant. Après avoir occupé ce poste pendant deux ans, il est retourné aux études afin d'obtenir sa certification en enseignement. Oeuvrant à *Llanhiraeth* depuis 2009, il est grandement impliqué dans l'organisation des équipes sportives à l'école.

Mabli a elle aussi profité d'une bourse afin de suivre la formation d'aide-enseignante. Elle a grandi dans un foyer où l'anglais et le gallois étaient parlés, et ce, dans le nord du pays de Galles. Elle se dit très fière de son grand-père qui était impliqué dans l'ouverture d'écoles de langue galloise. Alors qu'elle offre dorénavant un soutien individualisé à des élèves de différents niveaux,

elle a d'abord occupé le poste d'aide-enseignante dans une classe de 2e année à *Llanhiraeth.* Elle travaille à l'école depuis près de 6 ans.

Rhian enseigne à *Llanhiraeth* depuis 2010. Originaire de l'ouest du pays de Galles, elle a d'abord occupé un poste au sein du gouvernement gallois avant de se lancer en enseignement. Dorénavant titulaire d'une classe de 3e année, Rhian a d'abord enseigné en 6e année et en 1re année à *Llahiraeth*. Elle organise certaines initiatives contre l'intimidation à l'école et s'investit particulièrement auprès des élèves qui ayant des besoins particuliers (« special education needs »).

Lara a travaillé pendant près de vingt ans dans le domaine des arts de la scène au pays de Galles et en Angleterre avant de devenir aide-enseignante. Tout comme son conjoint, elle considère le gallois comme sa langue seconde, ayant appris le gallois à l'école secondaire dans le Nord-Est. La principale langue parlée dans leur foyer est l'anglais. À *Llanhiraeth*, Lara est chargée d'un programme de littératie (« Emotional Literacy) ») et accompagne un élève à raison de 20 heures par semaine. Elle est membre d'un groupe de musique de langue galloise et s'implique dans l'organisation de pièces de théâtre et des activités musicales à l'école.

En présentant ces quelques profils, je cherche à démontrer la variété des parcours des aides-enseignantes et enseignantes qui oeuvrent à *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth.* D'autres informations biographiques seront présentées au fil de la thèse, notamment dans la prochaine section qui présente la collecte de données ethnographiques effectuée à l'école, de février à juin 2015.

4.5 La recherche de terrain à *Llanhiraeth*

Pour Céfaï (2010), l'engagement ethnographique se caractérise par la spirale de l'enquête, qui comprend les va-et-vient entre l'interaction, l'observation, la prise de notes, la réflexion, le codage et l'analyse : « c'est au cœur de cette spirale d'expérience, dans la transaction entre des personnes qui sont enquêtrices et enquêtées et un environnement qui est redéfini comme un terrain d'enquête, que se noue un engagement spécifique » (p. 9). Pour pénétrer dans la spirale de l'enquête, il importe de préciser les méthodes employées. Dans le cas présent, il s'agit de l'observation participante, du journal de bord, de l'étude de documents et de l'entretien semi-dirigé. Au lieu de présenter des sections distinctes pour chacune des méthodes, j'emprunte une approche chronologique, détaillant le déroulement de l'enquête sur le terrain.

Mon arrivée à l'école : période d'ambiguïtés et d'enracinement progressif

En début février 2015, les observations sont lancées à l'école *Llanhiraeth*. Je constate qu'au départ, les adjointes administratives ont reçu des instructions de la part de la directrice, de façon à me diriger vers les salles de classe qui avaient accepté de m'accueillir. Ce fonctionnement est toutefois éphémère : après quelques semaines, je suis laissée à moi-même, responsable de faire mon entrée dans différentes salles de classe en approchant les enseignantes.

Alors que j'ai fait la connaissance d'environ un quart des membres du personnel de l'école lors de ma première visite, plusieurs des membres du personnel de l'école ne semblaient pas encore au courant de ma présence à l'école ni des objectifs de ma recherche. Ce faisant, j'ai poursuivi la marche à suivre proposée par Mrs Harris, en approchant des enseignantes d'abord des niveaux inférieurs, suivi des niveaux supérieurs. Lors de chaque observation, je m'assurais d'obtenir la permission de la titulaire de la salle, et de faire signer le formulaire de consentement. Règle générale, au cours d'une journée d'observation quelconque, je m'assurais de parler à une enseignante d'un différent niveau en prévision de ma prochaine visite. Ceci est parfois très anxiogène, ne sachant pas à quel endroit je me trouverais le lendemain. Je profitais des pauses et de l'heure du dîner afin de signaler ma présence à l'école, en me promenant dans les couloirs, en visitant le salon du personnel. J'espérais que cela mettrait à l'aise les membres du personnel de l'école que j'approcherais par la suite, étant ainsi connue au sein de l'école. Au bout de quelques semaines, ma capacité à me déplacer librement dans l'école augmente.

Quand je me présentais pour une première fois aux enseignantes ou aux aides-enseignantes, je leur adressais la parole d'abord en gallois, me situant comme Canadienne[107] et apprenante du gallois. J'ajoutais quelques précisions concernant ma recherche en anglais, tout en leur demandant la permission d'observer dans leur salle de classe. La plupart des enseignantes signalaient ma présence à leurs élèves au début d'une session d'observation, en présentant quelques propos généraux à mon égard : étudiante, Canadienne, apprenante du gallois. Si elles m'offraient la chance de dire quelques mots, je m'assurais de toujours m'adresser aux élèves en gallois, même si cela

[107] À l'occasion des mes premières rencontres avec le personnel de l'école, il me semblait préférable de me présenter d'abord comme Canadienne plutôt que Franco-ontarienne, car je partais du principe que très peu d'entre eux connaîtraient les différentes provinces canadiennes, ou encore, seraient au courant de l'existence des communautés francophones en situation minoritaire au Canada.

limitait ce que je pouvais leur dire à mon sujet. Je constate très rapidement l'importance accordée à conserver un « éthos gallois » à l'école *Llanhiraeth*, et ce, en utilisant cette langue dans toutes les situations qui s'y prêtent (à part le cours d'anglais).

Je me réfère à Martineau (2005) en ce qui a trait au type d'observation que j'ai employé dans le cadre de cette recherche. L'auteur signale quatre types d'observation : 1) le participant complet, qui observe de façon clandestine, 2) le participant observateur, qui œuvre auprès de ses pairs et son statut est connu, 3) l'observateur participant, qui prend part à certaines activités du milieu qu'il observe, mais n'est pas un collègue ou un membre à part entière du groupe, 4) l'observateur complet, qui ne fait qu'observer en retrait, sa présence étant connue auprès des observés. Si au départ, mes observations étaient plutôt périphériques, correspondant au statut de « l'observateur complet » (type 4), petit à petit j'ai réussi à développer des relations de confiance auprès des aides-enseignantes et des enseignantes à adopter un rôle plus actif à l'école. J'adopte ainsi la posture de l'observatrice participante (type 3).

À l'occasion de mes premières visites à l'école, j'arrive difficilement à distinguer l'enseignante de l'aide enseignante dans les classes de niveaux inférieurs, où j'ai débuté mes observations. Lorsque les élèves sont divisés en sous-groupes menés par l'enseignante et l'aide-enseignante, je ne suis pas en mesure d'identifier leurs statuts respectifs, si je n'en ai pas eu la connaissance au préalable. De surcroit, je constate que certaines aides-enseignantes occupent des positions de leadership en salle de classe, ce à quoi je ne m'attendais pas du tout. Bien sûr, je me dois également de souligner les moments que j'ai observé au cours desquels les aides-enseignantes sont davantage en retrait, en périphérie de la salle de classe, alors que l'enseignante « fait la leçon ». Ces moments où les aides-enseignantes n'étaient pas en interaction, ni avec l'enseignante, ni avec les élèves représentent, pour moi, des moments de rapprochements avec elles. Au cours des premières semaines de travail de terrain, ce sont les aides-enseignantes plutôt que les enseignantes qui m'accordent un accès facilité au terrain et m'initient au monde scolaire de *Llanhiraeth.* J'ai l'impression d'avoir plus de succès à engager des discussions informelles en anglais auprès d'elles. Les aides-enseignantes sont très généreuses avec les informations qu'elles me fournissent et manifestent un intérêt envers cette recherche. C'est d'ailleurs Cora, une aide-enseignante en 1re année, qui propose d'être la première participante à un entretien. Dès que j'ai constaté que leurs

perspectives enrichissaient ma compréhension de la (re)production linguistique et culturelle à *Llanhiraeth*, j'ai adapté mon devis de recherche pour m'assurer d'inclure les aides-enseignantes afin que leur travail ne passe pas sous silence. J'ai effectué des changements au guide d'observation (voir annexe 9) et aux guides d'entretien (voir annexe 10).

Je m'appuie également sur l'approche de Wolcott (1994), qui présente ces propos à l'égard des observations ethnographiques : « When you begin observing in a new setting, you can start by trying to observe and to record 'everything' » (p. 270). D'après Wolcott, l'ethnographe ne cherche rien en particulier au début. En effet, au cours des premières semaines, j'observe tout ce qui se passe à l'école, en passant par l'aménagement physique et humain, ainsi que l'emploi du temps des membres du personnel de l'école, tout en acquérant une meilleure compréhension des routines et rituels de l'école. Tant le personnel enseignant que les élèves parlent gallois à l'école, non seulement en salle de classe, mais à l'extérieur de celle-ci, dans les corridors, dans les assemblées ainsi que dans le cadre des activités après l'école, mis à part quelques exceptions. Je constate également la prépondérance du gallois sur les murs des salles de classe que je visite, tout comme dans les espaces partagés, tels les couloirs de l'école et la salle d'assemblée. À titre d'exemple, je constate dans l'une de mes premières entrées de journal que les panneaux qui indiquent les toilettes sont uniquement en gallois « *Merched* » au lieu « Ladies/*Merched* » tel qu'il serait affiché à *Prifysgol Caerdydd*/Cardiff University.

Lors de mes observations, j'interagis parfois avec les élèves, ces derniers m'approchant habituellement pour savoir si je parlais gallois : « *Wyt i'n siarad Cymraeg* ? », question à laquelle je répondais : « *Dw i'n dysgu Cymraeg. Felly, dw i'n siarad Cymraeg tipyn bach ond dw i'n siarad Franeg ac Saesneg hefyd*! »[108]. Je tentais de limiter mes interactions en anglais avec les élèves, mais cela s'avérait parfois très difficile. Mon accent « *americanwr* » retenait d'ailleurs l'attention des élèves des niveaux supérieurs, qui reconnaissait la différence entre mon accent et celui des autres adultes à l'école. Je consacre environ trois jours par semaine aux observations, soit des demi-journées ou de pleines journées. Comme l'explique Payet (2016), « les situations observées sont naturelles (au sens où elles sont produites dans le cours ordinaire de la vie des individus) et leur "début" et leur "fin" sont seulement celles liées à la présence de la chercheure sur le terrain »

[108] J'apprends le gallois. Donc, je parle un peu le gallois, mais je parle aussi le français et l'anglais !

(p. 212). Je constate d'ailleurs que mon va-et-vient semble avoir très peu d'influence sur le déroulement quotidien des journées.

L'ensemble de mes observations ont été consignées dans un journal de bord réflexif[109] (Watt, 2011) me permettant de « recueillir le plus de facettes possible du problème étudié » (Savoie-Zajc, 2009, p. 38), dans le cas présent, notamment la culture de l'école et la politique linguistique à l'échelle de l'école. J'y ai noté tout ce qui s'est passé sur le terrain, à la fois au niveau des observations et des entretiens formels et informels (notes de site), les concepts théoriques que j'associais aux phénomènes observés ou discutés (notes théoriques), des constats à l'égard de la collecte et de l'analyse progressive des données (notes méthodologiques) ainsi que des réflexions personnelles concernant l'étude, telles les relations que je développe à l'école, les biais possibles, etc. (notes personnelles). Si j'avais d'abord débuté mes observations en utilisant un journal de bord traditionnel (papier-plume), je me suis vite rendu compte que l'utilisation d'une tablette avec un clavier miniature me permettrait de consigner mes observations au moment où elles se déroulaient, ou peu après.

Quelques mois plus tard… poursuite des observations et début des entretiens

Ma présence étant connue à l'école, je me déplace plus facilement de classe en classe. Il s'avère tout de même difficile de « recueillir des discours » (Payet, 2016, p. 213) qui ne me sont pas destinés, lorsque ceux-ci ont lieu en gallois. Consciente des limites engendrées par mes compétences linguistiques, je mise sur les discussions informelles en anglais auprès des enseignantes et aides-enseignantes, afin de vérifier mes impressions auprès d'elles, et ce, jusqu'à la fin de mon séjour à *Llanhiraeth*. Je me reconnais ici dans les propos de Becker (2014), qui aborde la particularité du terrain ethnographique. D'après lui, « chaque situation de recherche a des circonstances spécifiques, variables d'un endroit à l'autre et d'un moment à l'autre : que c'est la combinaison de ces circonstances à un moment et à un endroit donné, qui détermine quelle

[109] Mon journal de terrain compte près de 600 pages, qui regroupent environ 300 entrées journalières. Seule une centaine de ces entrées ont été rédigées alors que je résidais au pays de Galles. Ceci démontre l'importance que représente cet outil dans les périodes précédant le travail de terrain et les périodes suivant le retour au Canada, y compris les différentes phases de rédaction de la thèse.

question est bonne à poser » (Becker, 2014, p. 6). Parfois longues, parfois plus brèves, ces conversations portent sur une panoplie de sujets, et représentent un élément clé de mon approche.

Un peu plus d'un mois après mon arrivée à l'école, je fais la connaissance de Myra, enseignante de 6e année, qui m'invitera à plusieurs reprises d'effectuer des observations à ses côtés. J'alterne entre quelques salles de classe, cherchant à poursuivre mon engagement auprès de différentes enseignantes et aides-enseignantes, car ma présence dans leur salle de classe contribue certainement à ma capacité à recruter certaines d'entre elles à participer à un entretien. Ces entretiens s'avèrent essentiels, car ils représentent : « un instrument privilégié d'accès à l'expérience », mais également « comme outil permettant d'éclairer leurs conduites dans la mesure où ces conduites peuvent s'interpréter qu'en considération de la perspective même des acteurs, c'est-à-dire du sens qu'eux-mêmes confèrent à leurs actions » (Poupart, 1997, p. 175). La possibilité de discuter une à une me permet d'approfondir ma compréhension des phénomènes à l'étude. Cela est d'autant plus important compte tenu des défis linguistiques auxquels je suis confrontée au cours des observations. À l'occasion d'un entretien avec Rhian, enseignante de 3e année, je lui explique à quel point je suis reconnaissante de sa participation, puisque cela me permet de confirmer ou d'infirmer ce que j'ai observé à l'école :

> I think I understand maybe 20% of what's going on verbally, but there are so many context clues and I can ask questions, so I understand what's going on at the school, but there are some things that because I am not familiar with the system. It's really difficult, and because I am so focused on trying to only speak Welsh, that sometimes, my brain isn't working the same way, I can't be as quick thinking and grasping things because I am so focused on the language part of it, but I think it's great because if I didn't do that, I wouldn't be learning as fast as I was (ENT, 27 mars 2015).

L'observation dans une langue que je ne maîtrise pas s'avère beaucoup plus exigeante que je ne l'avais imaginé. Malgré qu'ils soient souvent effectués selon des contraintes de temps serrés, les entretiens représentent pour moi une période de répit puisqu'ils sont menés en anglais.

Au début de chaque entretien, j'expliquais tous les détails relatifs à l'utilisation et à la conservation des données. Je signalais que le nom de l'école et celui des membres au personnel ne seraient pas révélés. J'ai eu recours à des guides d'entretien[110] qui consistaient en une série de thèmes et de questions pertinentes à la recherche (voir annexe 10). Bien que l'ordre et la nature

[110] D'autres renseignements pertinents à l'égard des entretiens seront présentés dans la prochaine section du chapitre (4.6), notamment en ce qui a trait aux guides d'entretien.

des questions, les détails et la dynamique des entretiens aient varié, j'ai tenté, dans la mesure du possible, d'assurer une certaine uniformité d'un entretien à l'autre. Toutefois, certains aspects abordés dans les entretiens varient, car je suis en mesure de m'appuyer sur les observations que j'ai effectuées dans les salles de classe dans lesquelles elles œuvrent. C'est bien la richesse et la rigueur de l'entretien ethnographique, qui « est par définition contextualisé » (Beaud et Weber, 2010, p. 216).

Avant de poursuivre, je tiens à apporter une autre précision à l'égard du contenu des guides d'entretien. Amorcer une discussion au sujet de la langue et de la culture auprès du personnel enseignant en contexte linguistique minoritaire n'est pas toujours évident. À vrai dire, les enseignantes ne reconnaissent pas nécessairement le rôle politique qui leur est attribué (Dalley, 2000 ; Gérin-Lajoie, 2001). Les questions reliées à la langue et à la culture peuvent s'avérer délicates et sont susceptibles d'engendrer un inconfort chez certains membres du personnel scolaire. C'est la raison pour laquelle j'avais prévu une première ronde d'entretiens au cours de laquelle je m'intéresserais surtout à leur trajectoire professionnelle et à leur travail journalier. Avec ce premier rapprochement, je chercherais à établir un rapport avec les participantes et les mettre à l'aise. Je serais mieux positionnée pour aborder des thématiques en lien avec la (re)production linguistique et culturelle à l'école lors d'un ou des entretien(s) de suivi, notamment en fonction de ce qui serait ressorti dans le 1er entretien. Or, le recrutement ne s'est pas déroulé aussi facilement que je l'avais envisagé. Ce faisant, une seule ronde d'entretiens a eu lieu avec différents membres du personnel de l'école. De plus, le travail de terrain s'est terminé en juin 2015. À l'exception de trois jours de travail de terrain en juin 2016, je n'ai pas pu effectuer d'autres observations ou entretiens. Malgré tout, certaines enseignantes et aides-enseignantes ont partagé des propos forts révélateurs à l'égard de la langue et de la culture galloises, pendant les entretiens ainsi qu'à l'occasion de discussions informelles. Ces données ont été analysées et certaines d'entre elles seront présentées dans les articles scientifiques.

Le recrutement pour les entretiens requiert une planification constante, et une certaine conscience des moments qui se prêtent à une telle négociation (Noiseux, 2010). À titre d'exemple, Anwen, une aide-enseignante m'approche en m'adressant la parole en français, m'expliquant qu'elle avait fait un échange étudiant au Québec. C'est en discutant de ses expériences, en quelque

sorte parallèles à celles que je vis au pays de Galles, que je saisis l'occasion de lui demander si elle serait intéressée de participer à un entretien, bien que je m'inquiète de sembler trop opportuniste. Cette fois, j'ai fait le bon pari, mais cela n'est pas toujours le cas. Certes, il s'agit d'un jeu d'équilibre entre un intérêt authentique de vouloir discuter plus longuement et la nécessité de recruter des participantes pour les entretiens. En plus d'un recrutement personnalisé, j'ai affiché une annonce de recrutement (bilingue) dans le salon du personnel, à laquelle étaient attachées des cartes d'affaires que le personnel de l'école pouvait prendre afin de me contacter. Entre le début mars et la fin avril, je réussis à interviewer que trois personnes. En constatant la difficulté que représente ce recrutement, j'aborde la situation auprès de ma directrice de thèse, qui suggère que je poursuive mes efforts, mais que je me concentre dorénavant sur des observations plus ciblées dans quelques salles de classe, et ce, dès la fin avril, soit deux mois avant mon départ.

Observations ciblées : vers une meilleure compréhension du quotidien de trois salles de classe

Au fur et à mesure que mon engagement se poursuit, je me rapproche de deux enseignantes et d'un enseignant, soit Myra (6^{e} année), Rhian (3^{e} année) et Dylan (5^{e} année), auprès de qui je me suis beaucoup plus impliquée, participant aux activités en salle de classe. Puisque j'ai développé des relations de confiance et de proximité avec eux, Myra, Rhian et Dylan partagent de plus en plus d'aspects de leur travail avec moi. Ce passage tiré de Payet (2016) résume très bien l'approche que j'employais :

> L'ethnographe n'est ni neutre ni passif, il manifeste une curiosité (impliquée), un intérêt, une empathie, qui favorisent l'émergence d'informations habituellement réservées aux membres, implicites, codées, parfois secrètes. L'ethnographe voit l'envers du décor, il recueille des confidences, des discours qu'on ne ferait pas en public. Accédant aux coulisses, il parvient ainsi à mettre au jour les divergences entre membres et les rapports de force, de connivence ou d'indifférence qui les lient (p. 214).

Je suis dorénavant en mesure d'explorer de façon plus rigoureuse les paradoxes que j'ai notés au fil du temps. Mes observations, dont la portée était très large au départ, se concentrent de plus en plus sur Myra, Rhian et Dylan, pouvant explorer avec eux certains thèmes de façon plus approfondie. Payet (2016) affirme que seule la présence prolongée « offre la disponibilité du regard de l'ethnographe à l'émergence, à l'inattendu, aux faits rares, aux pratiques cachées » (p. 215). C'est d'ailleurs à l'occasion d'un entretien avec Dylan, après avoir effectué plusieurs observations dans sa salle de classe, qu'il m'informe du règlement concernant l'usage de l'anglais à l'école dont

je n'étais pas encore au courant. Dylan me montre d'ailleurs une affiche, dans sa salle de classe, qui illustre les comportements langagiers jugés acceptables et inacceptables à l'école.

Ceci m'amène à souligner l'importance d'un troisième volet de cette recherche ethnographique : l'étude de documents. En ethnographie, l'étude de documents vient appuyer les observations et les entretiens, pour approfondir la compréhension de la chercheure des pratiques et représentations des acteurs de l'étude. D'après Gobo (2008), ces documents peuvent inclure ceux produits par l'école, par les autorités locales ou encore par le gouvernement gallois, tels des brochures de l'école, son code de vie, les chartes organisationnelles, les politiques d'établissement ainsi que les politiques éducatives. J'ai recueilli plusieurs documents tout au long de mon séjour de recherche. Comme Gobo (2008) le suggère, j'ai lu attentivement ces documents qu'après avoir mené plusieurs sessions d'observation, en cherchant d'abord à comprendre la culture organisationnelle et les conventions du milieu. À l'exception de l'affiche qui m'a été présentée par Dylan, concernant les comportements des élèves, je me suis appuyée sur un document en particulier, soit le « School Handbook », un guide destiné aux parents des élèves qui fréquentent *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth.*

Les observations se poursuivent et, aux côtés de Myra, j'atteins une certaine stabilité, dorénavant dotée d'un rôle beaucoup plus actif en salle de classe. Les élèves de 6e année sont très accueillants et m'offrent des paroles encourageantes quant à mon apprentissage du gallois. Myra m'invite à apprendre leurs noms et me félicite lorsque je réussis à tous les nommer. À cet égard, je note : « Myra m'a vraiment fait sentir comme si je faisais partie de la classe […] et que développer des relations avec ces jeunes, c'est au cœur de ce que ça veut dire être enseignant » (KT, 13 avril 2015). Si j'avais d'abord un rôle périphérique dans sa salle de classe, installée sur le petit divan à l'arrière afin de rédiger mes notes au fur et à mesure que les journées passaient, je deviens plus impliquée dans les activités journalières. Par exemple, je participe dans l'animation d'une activité en anglais, au même titre que Myra et celui de Lara, une aide-enseignante qui n'est pas habituellement présente dans cette salle de classe[111], venue offrir son appui.

[111] Les aides-enseignantes sont employées principalement aux niveaux inférieurs (de la maternelle à la 2e année), bien que certaines d'entre elles soient présentes dans les salles de classe de niveaux supérieurs (3e à 6e) de façon ponctuelle.

En participant au quotidien de l'école et de sa salle de classe, j'acquiers une meilleure compréhension des tenants et aboutissants du métier enseignant dans ce contexte précis. Pourtant, vers la fin de l'année scolaire, je suis très consciente du fait que mon implication dans diverses activités dans sa salle de classe a une incidence sur ma lentille de chercheure. Dans le feu de l'action, je notais mentalement beaucoup moins de choses et n'écrivais pas toujours mes notes au fur et à mesure. Bien que j'aurais voulu poursuivre mes observations à l'école, je constate que, petit à petit, je deviens une aide dans la classe de Myra et j'arrive plus difficilement à poser un regard critique sur ce que j'observe. Pour Hammersley et Atkinson (1983) : « there must always remain some part held back, some social and intellectual "distance". For it is in the "space" created by this distance that they analytic work of the ethnographer gets done » (p. 102). Cette distance me semble de moins en moins accessible dans les dernières semaines de mon séjour. De surcroit, je consacre beaucoup d'énergie aux entretiens, comme souligné dans cette prochaine section.

« *Wyt ti wedi gorffen?* »[112]

Au début du mois de juin, soit mon dernier mois d'observation, je redouble les efforts pour recruter des participantes aux entretiens. À l'occasion d'une rencontre du personnel, je m'adresse à eux uniquement en gallois, afin de les encourager à participer aux entretiens, tout en leur annonçant que je quittais l'école à la fin du mois. Pendant ce dernier mois, je complète neuf autres entretiens auprès d'enseignantes et d'aides-enseignantes. S'ajoutent également des entretiens avec la directrice et la directrice adjointe qui m'ont permis de clarifier certains phénomènes observés, ainsi que des constats tirés d'autres entretiens ou de conversations informelles avec les membres du personnel de l'école. Dans l'ensemble, toutes les participantes ont choisi d'effectuer les entretiens à l'école à part une enseignante et une aide-enseignante qui ont toutes deux préféré me rencontrer dans un café, à l'extérieur de leurs heures de travail. La durée des entretiens varie de 30 minutes à deux heures, la majorité étant d'une durée de 30 à 45 minutes (voir annexe 12).

Alors que j'avais envisagé d'y retourner après la période estivale, les circonstances ont fait en sorte que le retour serait trop dispendieux. En ethnographie, la saturation de la collecte de données est atteinte lorsqu'aucune nouvelle donnée n'émerge des observations (Savoie Zajc et

[112] « As-tu bientôt terminé ? ». Voilà une question qui m'a été posée à plusieurs reprises par la directrice de l'école.

Karsenti, 2011). Il me semble que tel était le cas, à la fin, ne serait-ce qu'en raison de l'évolution de mon rôle en salle de classe, tel qu'expliqué précédemment. Mes notes de terrain en témoignent : j'y décris principalement les activités qui se déroulent pendant la journée, celles-ci étant axées sur les aspects pédagogiques qui s'y déroulent plutôt que les enjeux plus directement reliés à mes questions de recherche. Mes notes de terrain sont moins longues qu'au départ et rédigées à la fin de la journée, car je n'avais plus de moments où je pouvais simplement m'assoir à l'arrière et documenter les processus sur-le-champ. Mes interactions en gallois avec les enfants sont plus fréquentes. Je dois sans cesse être alerte, ce qui puise dans mes réserves d'énergie, alors que je pouvais autrefois me retirer et me réfugier dans l'écriture de mon journal de bord, en pensant et écrivant en français ; un répit nécessaire pour me ressourcer. Cependant, mon rapprochement avec Myra a enfin mené à une entrevue, deux semaines avant mon départ en juin 2015.

Lors de ma dernière journée d'observation, je distribue des cartes de remerciement aux 16 participantes aux entretiens, ainsi qu'une carte pour l'ensemble du personnel de l'école. Le départ est difficile, ayant consacré plusieurs mois à m'investir au sein de l'école. Cependant, je suis satisfaite d'avoir eu l'occasion de vivre de nombreuses expériences et d'avoir accédé à plusieurs espaces marquant le quotidien des enseignantes et enseignantes à *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth.*

En juin 2016, presque un an après mon départ, j'ai pu retourner à *Llanhiraeth* pour trois journées d'observation supplémentaires. De nouveau, je suis accueillie chaleureusement à l'école, notamment par Mrs Harris, la directrice, qui quittera son poste à la fin de l'année scolaire. J'ai pu discuter des principaux enjeux de l'année scolaire en cours auprès des aides-enseignantes et des enseignantes qui avaient marqué mon parcours. Bien que la majorité de mes observations et de mes conversations concordent avec celles effectuées l'an dernier, confirmant que j'avais atteint la saturation des données, j'ai tout de même ressorti quelques informations complémentaires. Enfin, ce fut également une occasion de renouer des liens et de réitérer ma reconnaissance à l'égard de l'accès privilégié dont j'ai pu bénéficier l'année précédente.

« Researching multilingually » : *yn Gymraeg*, in English et en français

Tout au long de mon séjour à *Llanhiraeth,* j'ai constaté que de nombreuses personnes voulaient me parler de la langue galloise et prenaient la peine de m'appuyer dans mon apprentissage. En dépit de leur soutien, j'étais tout de même confrontée à plusieurs défis du point de vue langagier. J'ai dû trouver des mécanismes permettant d'y pallier (Gibb et Iglesias, 2017 ; Phipps, 2013), en misant sur un rapprochement avec le personnel de l'école, facilitée par l'usage de trois langues : le gallois, l'anglais et, à quelques occasions, le français. Au fil du temps, ma capacité à comprendre et à parler gallois s'améliore grâce à mon immersion à l'école, ce qui concorde avec les propos de Roulon-Doko (1994) à l'égard de l'apprentissage d'une nouvelle langue : « Les premiers pas seront hésitants et la compréhension ne viendra que peu à peu. Cependant il convient de rappeler que la situation de nécessité que crée l'immersion dans le milieu en question oblige tout individu, quelle que soit son aptitude naturelle, à se 'débrouiller' au bout de six mois » (p. 103). Après plusieurs semaines de préparation, j'ai pris part au testing national annuel du Welsh Joint Education Committee (WJEC) pour le niveau *Sylfaen/*Foundation en juin. À ma grande satisfaction, j'appris quelques mois plus tard que j'avais réussi l'examen. L'apprentissage du gallois fut une expérience enrichissante et une très belle leçon d'humilité.

Je tiens également à noter les effets de l'apprentissage du gallois sur mon identité personnelle et professionnelle. Dans mon journal de terrain, je note :

> For the first few months, I learned a new language. It didn't feel like I was progressing but being in the school for over three months now, I can tell I have made VAST improvements and I should be proud. I'm certain that putting myself in this situation (where everything goes on in Welsh, and I have to try much harder to understand what's going on, and to communicate) has had a toll on me. I am mentally exhausted. However, I do feel that this is the only way to learn quickly, and the best way to combine both my research goals and my linguistic goals. When I first arrived in Wales, I couldn't speak a word. Cet apprentissage a complètement changé qui j'étais, a certainement eu un gros impact sur mon identité de chercheure, mais plus que ça mon identité en général. J'ai toujours été Karine, la Franco-ontarienne (canadienne-française) bilingue, mais même quand j'apprenais l'espagnol, je ne me suis jamais sentie comme si mon identité était remise en question (car j'apprenais la langue en silo). Ici, c'est une expérience beaucoup plus holistique. En classe, je dois expliquer pourquoi je suis au pays de Galles (du point de vue de la recherche), mais aussi qui je suis au Canada, et pourquoi je veux apprendre cette langue. […] Je crois que c'est difficile de venir dans un endroit, d'être un apprenant de la langue, mais en plus de "struggler" avec l'anglais. Je pense souvent en français, et donc, je dois traduire mes idées en anglais, et ensuite en gallois. Petit à petit je développe le réflexe de penser en gallois, de tenter de construire mes phrases avec le vocabulaire que je connais, mais ce n'est pas évident, car souvent mes idées vont beaucoup plus vite que les mots que je connais en gallois. Je pense que l'encouragement que j'ai eu a été incroyable. Tout le monde m'encourage et

> me donne le courage de continuer. It is changing who I am... avant, je me définissais par la langue française avant tout, et maintenant, le gallois et son apprentissage sont une INCROYABLE partie de ma vie (KT, 6 mai 2015).

En reprenant Becker (1991), Aull Davies (2008) affirme : « One of the most profoundly transforming experiences a person can have is learning another language » (p. 87). Ce passage dans mon journal de terrain confirme que cela est bien le cas pour moi aussi. Aull Davies, qui a entrepris un travail de terrain ethnographique portant sur la participation des adultes dans les festivals de langue galloise, fait également le constat suivant :

> When I began fieldwork in Wales […] I found learning Welsh to be an invaluable experience, in spite of the fact that all my informants also spoke English. In addition to the changing character of my relationships with Welsh speaks as my fluency increased, and the opening to me (both in terms of awareness and access) of a variety of political and social occasions, I also came to understand much more directly my informants expressed feelings about language and its relationship to various aspects of political and cultural activism (Aull Davies, 2008, p. 88)

Comme précisé plus tôt, mon statut d'apprenante du gallois m'a vraisemblablement rapproché des enseignantes et aides-enseignantes à Llanhiraeth, et ce, au fur et à mesure que mes compétences s'améliorent. Mon engagement envers l'apprentissage de cette langue a des liens directs avec mes intérêts de recherche, et mes interlocutrices en sont conscientes. De conversations très riches en résultent, ce qui me permet de mieux comprendre comment elles participent à la (re)production de la langue et de la culture galloises en milieu scolaire.

À mon retour au Canada, je vis en quelque sorte un déchirement, n'ayant plus l'occasion d'interagir en gallois au quotidien. Cherchant à combler ce vide, je me suis jointe au *Cymthedias Cymry Ottawa/*Ottawa Welsh Society et je poursuis mes correspondances par courriel en gallois avec mes collègues doctorantes à Cardiff. De surcroit, j'attends avec impatience le début des cours de gallois du niveau intermédiaire offerts par deux membres du *Cymdethias Cymry Ottawa* à l'hiver 2020. Je suis heureuse d'avoir eu l'occasion de suivre des cours de langue intensifs au début de mon séjour au pays de Galles et de vivre une situation d'immersion dans la langue à *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth.* Dans ce qui suit, je propose un bilan de la recherche ethnographique.

4.6 Bilan de la recherche de terrain

Mon premier jour d'observation fut le 3 février 2015, soit près de trois mois après la date que j'avais ciblée pour le début des observations. Ces délais supplémentaires ne sont certainement

pas hors de l'ordinaire pour des recherches menées en milieu scolaire, surtout compte tenu de la complexité du processus d'accès aux écoles puisque je venais de l'étranger. Néanmoins, les modifications au niveau des phases de la recherche m'ont incitée à préparer un graphique comparant le scénario envisagé et le scénario réel (voir annexe 15). La figure ci-dessous présente les différentes phases de la recherche :

Figure 10 : Phases de la recherche

S'il avait été préférable de passer une année scolaire complète à *Llanhiraeth*, les contraintes financières et temporelles ont empêché une telle approche. Cependant, l'accès qui m'a été accordé à l'école, et la flexibilité d'effectuer des observations et de prendre part à diverses activités à l'extérieur de la salle de classe m'ont permis d'acquérir une vision d'ensemble de l'école. Ayant effectué des recherches en milieu scolaire au pays de Galles, Smith (2016) indique que le personnel enseignant est parfois réticent de permettre aux chercheurs de mener des observations dans leurs salles de classe. À cet égard, il affirme :

> Schooling has become an environment dominated by "the gaze." ESTYN inspections, headteacher observations, parental and pupil involvement call for accountability from boards of governors and LEAs—all in all, the profile of responsibility has increased while the overall professionalism and autonomy once enjoyed by teachers has been eroded. In this environment, many teachers are skeptical of allowing "*Outsider*s" into their classrooms (p. 70)

Je croyais avoir beaucoup plus de difficulté à obtenir la permission des enseignantes de m'accueillir dans leurs salles de classe pour observer, de peur qu'elles pensent que je sois là pour les évaluer. Cela ne fut pas le cas. Au total, j'ai effectué près de 250 heures d'observation à l'école. Au-delà des observations en salle de classe, j'ai pris part à plusieurs différentes activités : match de rugby interscolaire, voyage de fin d'année de la classe de 5^{e} année, activités parascolaires (clubs, sports, etc.), tournoi de football (soccer) école-famille-communauté, levée de fonds, journée pédagogique auprès des aides-enseignantes, visite à l'école secondaire (transition des élèves de la 6^{e} année), assemblées et concerts scolaires, journées thématiques ou célébrations particulières, festival *Eistedfodd* (à l'école, et compétition régionale) et j'en passe. Les détails concernant les 47 visites, de février à juin 2015, sont présentés à l'annexe 12.

Avant d'entamer le travail de terrain, j'avais envisagé d'effectuer trois rondes d'entretiens[113], soit une première ronde auprès d'un groupe plus nombreux d'enseignantes, ainsi que deux entretiens de suivi auprès des enseignantes qui seraient sélectionnées pour la seconde phase d'observations plus ciblées et qui aurait lieu au cours des derniers mois avant la fin de

[113] Voici l'approche proposée dans ma proposition de projet de thèse, complétée en août 2014 : « Lorsque les observations préliminaires seront complétées, j'entamerai une première ronde d'entretiens formels auprès d'environ 15 membres du personnel enseignant de l'école choisie. Ces entretiens me permettront d'explorer, auprès des participants, certaines interprétations découlant des observations ethnographiques et de recueillir les informations nécessaires, notamment biographiques, pour effectuer le choix des participants aux prochaines phases de la recherche. Parmi les quinze participants, je tenterai d'identifier trois d'entre eux, pour poursuivre les observations ethnographiques à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, ainsi que participer à deux autres rondes d'entretiens » (p. 15).

l'année scolaire. Au cours des premiers mois, le recrutement pour les entretiens fut sans grand succès. Cela n'a toutefois rien de surprenant lorsque l'on considère que les pressions constantes exercées sur les enseignantes, tel que le souligne Smith (2016) :

> Conducting research with teachers is often difficult, not because of the teachers themselves, but because of the nature of schooling. Teachers have long hours. They are at school before the pupils arrive and stay behind long after they're gone […] Their time is precious, and it can be difficult for them to accommodate researchers because of these demands on their time (p. 70).

Or, j'ai tout de même complété 16 entretiens auprès de cinq enseignantes, deux enseignants, une enseignante en formation, sept aides-enseignantes ainsi que deux membres de la direction d'école (voir annexe 13). Parmi l'ensemble des participantes et participants aux entretiens, j'ai retenu deux enseignantes (Myra et Rhian) et un enseignant (Dylan) auprès desquels j'ai mené des observations supplémentaires dans les semaines précédant mon retour au Canada. J'aurais voulu procéder à une seconde ronde d'entretiens, mais cela ne s'est pas avéré possible, puisque la majorité des entretiens ont eu lieu en fin de parcours. J'ai tout de même eu la chance de discuter non seulement avec les enseignantes et aides-enseignantes qui m'ont accueilli dans leur salle de classe, mais aussi avec plusieurs autres membres du personnel de l'école, et ce, dans le cadre de conversations informelles, surtout dans le salon du personnel.

En dépit de certains défis au niveau du recrutement pour la participation aux entretiens, je me dois de souligner l'accueil fort sympathique que j'ai reçu à l'école. Le personnel de l'école a manifesté beaucoup d'empathie à mon égard, notamment en ce qui a trait à l'apprentissage du gallois. Bien que j'aie vécu des moments d'incertitude quant à la possibilité ou non d'effectuer une collecte de données avec succès, comme l'explique Payet (2016), en ethnographie : « il faut confiance et une présence prolongée dans le terrain » (p. 215). L'auteur rappelle que ces deux conditions ne doivent pas être tenues pour acquises et qu'elles « demandent une énergie couteuse » de la chercheure et « un art exigeant de la relation » (p. 215). Ma présence prolongée m'a permis de devenir une figure familière à l'école et d'acquérir progressivement la confiance des actrices de ce milieu.

4.7 Traitement et analyse des données : l'analyse inductive générale

Comme il a été mentionné précédemment, cette étude s'appuie sur quatre dispositifs de recherche, soit l'observation, les entrevues, le journal de bord et l'étude de documents. Dans le

cadre de cette thèse doctorale, j'ai emprunté principalement une méthode de traitement et d'analyse de données proposée par Blais et Martineau (2006), soit l'analyse inductive générale. En s'inspirant de Thomas (2006), ces auteurs identifient quatre étapes de l'analyse : 1. Préparer les données brutes ; 2. Procéder à une lecture attentive et approfondie ; 3. Procéder à l'identification et à la description des premières catégories ; 4. Poursuivre la révision et le raffinement des catégories.

1. Préparer les données brutes :

Afin de faciliter le traitement des données, les entrées du journal de bord en format papier ont été dactylographiées et transférées dans un document Word, en ordre chronologique. J'ai également procédé à transcrire de façon intégrale tous les entretiens. Il s'agit de 16 entretiens menés auprès de cinq enseignantes, deux enseignants, une enseignante en formation, sept aides-enseignantes ainsi que deux membres de la direction d'école. J'ai aussi classé tous les documents d'appui dans différents dossiers après les avoir numérisés (ex. manuel de l'école, publicités envoyées aux parents, photos pour me remémorer mes observations, etc.).

2. Procéder à une lecture attentive et approfondie

Afin de me replonger dans l'univers scolaire de *Llanhiraeth,* j'ai d'abord relu l'ensemble des transcriptions (16) et des entrées de mon journal de bord, afin de me familiariser avec leur contenu (étape 2). Cela représente une tâche considérable, notamment en raison du fait que le journal de bord compte plus de 600 pages[114] dactylographiées à simple interligne alors que l'ensemble des entretiens compte plus de 235 pages dactylographiées[115]. Pour faciliter l'analyse des données, une couleur a été attribuée à chaque entretien, ce qui rend plus évidents les passages formulés par chacune des participantes.

3. Procéder à l'identification et à la description des premières catégories

Une première codification du journal de bord et des entrevues (étape 3) a été effectuée à la suite de la lecture préliminaire des données. Si je comptais effectuer une codification à l'aide du

[114] Les notes de terrain complétées pendant mon séjour au pays de Galles, soit de septembre 2014 à juin 2015, représentent 300 des 600 pages.
[115] Le travail d'analyse s'est fait en deux temps. La première analyse de données a été effectuée en 2016-2017, alors que la deuxième analyse des données a été effectuée en 2018-2019. D'autres informations à cet égard sont présentées plus loin.

logiciel N-VIVO, j'ai préféré éviter de tomber dans le piège selon lequel l'utilisation d'un logiciel de traitement des données accorde automatiquement une certaine crédibilité à la recherche. Si plusieurs ethnographes s'opposent à l'utilisation des logiciels d'analyse de données, c'est entre autres dû aux limites de tels logiciels : « Understanding and interpretation are the outcome of interactions between ethnographer and the data, which are themselves constructs. There are no mechanistic substitutes for those complex processes of reading and interpretation » (Hammersely et Atkinson, 1995, p. 230). J'ai choisi de codifier le journal de terrain et les entretiens directement dans des documents Word, en assignant des mots-clés aux passages qui me paraissaient pertinents.

4. Poursuivre la révision et le raffinement des catégories

Par la suite, ces mots-clés ont été répertoriés d'abord selon des catégories plus générales. Dans chaque catégorie, j'ai créé des sous-catégories plus spécifiques (étape 4), comprenant également des passages ou mots-clés qui m'apparaissaient significatifs (voir annexe 14). Ensuite, j'ai créé de nouveaux documents qui permettaient de répertorier l'ensemble des segments de textes pertinents, à la fois issus des entretiens et du journal de terrain, en fonction des thèmes que je voulais explorer davantage, soit les politiques linguistiques éducatives, la culture de l'école et le positionnement de la chercheure. En explorant de nouveau la littérature en lien avec ces thématiques, j'ai pu isoler les citations que je voulais inclure dans les articles présentés dans cette thèse. De surcroit, j'ai effectué un deuxième processus de codification des données, afin de bonifier l'analyse qui était présentée dans les trois articles. Ces articles ont été rédigés en fonction des questions de recherches et du cadre conceptuel retenus pour ce projet doctoral.

4.8 Présentation des articles et revues ciblées

Cette thèse est présentée selon une approche non traditionnelle, soit la thèse sous forme d'articles (Duke et Beck, 1999 ; Jackson, 2013 ; Lee, 2010 ; Robins et Kanowski, 2008), plutôt que sous forme de monographie. Selon les règlements de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, la thèse sous forme d'articles comprend trois principales composantes : 1) une introduction substantielle qui précise le contexte de la recherche ; 2) les trois articles qui constituent chacun un chapitre de la thèse ; 3) une conclusion qui comprend un résumé global, une discussion et un survol des résultats présentés dans les différents articles. Les règlements de la Faculté d'éducation stipulent que les articles peuvent être déjà publiés, mais cela n'est pas

obligatoire. Dans le cas présent, un des articles a déjà été soumis à une revue savante arbitrée, alors que les deux autres seront soumis à la suite de la soutenance de thèse. Ayant reçu l'approbation des membres de mon jury, j'ai saisi l'occasion de rédiger une thèse bilingue. Ce faisant, deux articles sont rédigés en français, et un troisième en anglais afin de rejoindre mes publics cibles. Il s'agit, entre autres, des cercles éducatifs au pays de Galles et des acteurs de l'éducation œuvrant dans d'autres milieux minoritaires, dont ceux de la francophonie canadienne. Qui plus est, je suis bien consciente de l'importance de publier en gallois, et j'espère qu'il s'avérera possible de traduire ces trois articles[116] dès que la thèse sera complétée. Dans ce qui suit, je présente quelques informations concernant les revues ciblées pour les trois articles.

Article 1 : Politiques linguistiques éducatives à l'école primaire galloise : réflexions sur le travail d'enseignantes et d'aides-enseignantes en contexte linguistique minoritaire

Revue ciblée : Minorités linguistiques et société

Cette revue « a pour mandat de faire connaître […] les résultats de recherches et les réflexions sur les communautés de langue officielle en situation minoritaire du Canada et sur les autres minorités linguistiques du Canada et d'ailleurs dans le monde ». Ce faisant, un article portant sur la politique linguistique primaire à l'école primaire représente certainement un enjeu approprié à aborder dans l'optique de l'étude des minorités linguistiques à travers le monde.

Article 2: To Make Sure "Welsh Is in Their Hearts": Primary Welsh-medium Teachers' and Teaching Assistants' Contribution to Shaping School Culture in Cardiff, Wales

Revue ciblée: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism (IJBEB)

Cette revue multidisciplinaire se concentre sur tous les aspects du bilinguisme et de l'éducation bilingue dans le monde, en présentant de nombreuses recherches à la fois qualitatives et quantitatives issues de champs variés, tels la linguistique, la sociologie, la psychologie, l'éducation et le droit. Dans des numéros antérieurs, l'IJBEB[117] a publié des articles portant sur l'éducation au pays de Galles, y compris certains articles recensés dans cette thèse dont ceux de

[116] À la condition d'obtenir l'approbation des revues scientifiques dans lesquels ces articles seront d'abord publiés.
[117] Il est à noter que la revue a un facteur d'impact de 1,373 et s'inscrit au 83e rang des 235 revues répertoriées dans la catégorie « Education and Educational Research ».

Selleck (2012) et Hodges (2012), ainsi que d'autres études portant sur des minorités linguistiques également citées dans cette thèse, dont Valdiviezo (2009), Paciatto (2008) et O'Baolill (2007).

Article 3 : L'ethnographie à l'école primaire au pays de Galles : réflexions méthodologiques d'une chercheure franco-ontarienne

Revue ciblée : Éducation et francophonie

Cette revue publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) fait appel à la contribution de différents chercheurs à travers la francophonie internationale. J'ai soumis cet article à la revue en juin 2019 dans le cadre du processus d'appel de proposition pour un numéro spécial traitant de l'éducation en contexte linguistique minoritaire. Ce numéro sera publié au printemps 2020. Mon article s'insère dans le troisième axe qui propose « de faire le point sur les méthodologies les plus susceptibles de rendre compte de manière authentique des dynamiques inhérentes à ces milieux » (Toile de fond, p. 4).

Dans ce chapitre, j'ai voulu présenter un survol de l'approche méthodologique préconisée pour cette étude menée au pays de Galles. Cette première partie de la thèse, qui comprend également le contexte et la problématique, la recension des écrits et le cadre conceptuel, se veut une assise sur laquelle sont bâtis les trois articles d'analyses qui seront présentés dans la deuxième partie de la thèse.

DEUXIÈME PARTIE : Analyse des données présentées par le moyen d'articles scientifiques

Article 1 – Politiques linguistiques éducatives à l'école primaire galloise : réflexions sur le travail d'enseignantes et d'aides-enseignantes en contexte linguistique minoritaire

Introduction

Au pays de Galles, l'institution scolaire joue un rôle capital, car lorsque l'école intègre et promeut le gallois, elle contribue au maintien et à l'épanouissement de la langue et de la culture minoritaires (Jones et Martin-Jones, 2005 ; Williams, 1999). Nul ne peut alors nier le rôle central que jouent les enseignantes[118] à cet égard, ce qui vient s'ajouter à leur tâche déjà bien chargée autour de l'enseignement des savoirs scolaires. La diversité des tâches qui leur sont dorénavant confiées transforme le travail enseignant et en accroit le niveau de difficulté (Acker, 1987, Nias, 1989 ; Farrell, 1999). Si cette complexification est bien documentée chez le personnel enseignant, peu d'études abordent le travail d'aides-enseignantes, très présentes au niveau de l'école primaire (Anderson et Finney, 2008 ; Gill et Armstrong, 2008). Il importe alors d'explorer le travail d'enseignantes et d'aides-enseignantes tel qu'il s'articule dans le contexte linguistique minoritaire du pays de Galles, compte tenu de leurs responsabilités supplémentaires eu égard à la langue et à la culture minoritaires. Dans ce milieu, les enseignantes et les aides-enseignantes font partie d'un processus dynamique de mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives, dont l'objectif est d'assurer la production et la reproduction de la langue et de la culture galloises. Elles sont en mesure d'adopter ces politiques au sein de l'école ou de la salle de classe, voire de les résister, de les négocier ou de les créer (García et Menken, 2010 ; Varghese, 2011).

Dans cet article, je me penche sur la façon dont les enseignantes et les aides-enseignantes d'une école primaire de langue galloise à Cardiff, capitale du pays de Galles, contribuent à la mise

[118] J'utilise le féminin comme générique, afin de reconnaître et valoriser la présence majoritaire des femmes en milieu scolaire, notamment au niveau primaire.

en œuvre des politiques linguistiques éducatives, en tenant compte des rapports de force entre la langue majoritaire (l'anglais) et la langue minoritaire (le gallois). En m'appuyant sur un travail de terrain ethnographique menée à l'école *Llanhiraeth*[119] en 2014-2015, je montrerai que deux tendances contradictoires émergent de cette mise en œuvre, soit d'une part, la valorisation du gallois et du bilinguisme, et d'autre part, la délimitation de l'usage de l'anglais selon certaines balises. Pour ce faire, je mettrai en lumière la façon dont ces tendances se manifestent dans le discours des enseignantes et aides-enseignantes, mais aussi dans les pratiques qu'elles adoptent à l'école. Dans ce qui suit, je présente d'abord le contexte de l'étude, suivi d'une recension des écrits portant sur les politiques linguistiques éducatives dans les écoles de langue galloise et les pratiques langagières des élèves qui les fréquentent. Ensuite, j'exposerai les repères théoriques qui guident cette étude. La méthodologie empruntée sera précisée, en soulignant mon statut d'apprenante du gallois et d'ethnographe issu du milieu minoritaire francophone au Canada, et s'intéressant aux enjeux éducatifs d'un autre groupe linguistique minoritaire. Seront alors discutées diverses facettes des politiques linguistiques éducatives à l'école primaire *Llanhiraeth*, en explorant la façon dont celles-ci sont mises en œuvre par les aides-enseignantes et les enseignantes dans cette école.

L'éducation en gallois au pays de Galles

En 2011, le pays de Galles comptait près de 562 000 locuteurs du gallois, soit environ 19 % de la population du pays. En tant que l'une des quatre nations constitutives du Royaume-Uni, le pays de Galles a longuement été assujetti aux pressions de l'Angleterre, qui cherchait à éliminer la spécificité linguistique et culturelle de cette nation. Bien qu'il s'agisse aujourd'hui de la langue celtique la plus parlée au monde, il n'empêche qu'au cours du 20e siècle, la langue galloise a connu un important déclin du nombre de ses locuteurs. En 1891, plus de 54 % de la population du pays de Galles parlait couramment gallois, alors qu'en 1951, il ne s'agit que d'environ 29 % (Welsh Government et Welsh Language Commissioner, 2015). Pendant plusieurs siècles, la langue galloise a été circonscrite à certains milieux, dont le foyer et les lieux de culte. Au cours du 19e siècle et pendant une partie du 20e siècle, le gallois est d'ailleurs complètement absent du curriculum, découragé, voire même interdit dans la cour d'école. Dans certaines écoles, des

[119] *Llanhireath* est le nom fictif de l'école où j'ai effectué cette ethnographie. Des pseudonymes ont également été accordés à toutes les participantes de l'étude.

châtiments corporels étaient infligés aux élèves afin de les dissuader d'utiliser cette langue (Roberts, 1998). Ce n'est qu'au cours des années 1940 et 1950 que les premières écoles primaires et secondaires de langue galloise verront le jour au pays de Galles, grâce aux pressions des parents qui exigent la scolarisation en gallois pour leurs enfants (Williams et Jones, 2013).

Bien que le pays de Galles ne soit pas un État souverain, avec sa propre protection constitutionnelle de la langue minoritaire (Cardinal et Denault, 2007 ; Williams, 2013a), il n'empêche que plusieurs politiques et lois ont été adoptées afin de favoriser la revitalisation[120] et l'épanouissement du gallois. L'introduction à grande échelle de l'enseignement en gallois au sein de l'institution scolaire fut réalisée notamment grâce aux diverses législations éducatives des années 1980 (Jones et Martin-Jones, 2004). L'année 1988 marque une victoire importante dans le secteur de l'éducation, avec l'avènement du Education Reform Act. Quelques années auparavant, en 1981, le nombre de locuteurs du gallois atteint le seuil de 504 000 (soit 18,9 %), le pourcentage le plus bas jamais enregistré au pays de Galles à l'époque (Jones, 2012). Le *1988 Education Reform Act* représente l'une des plus importantes mesures législatives en matière d'éducation, car elle fait du gallois une matière obligatoire enseignée soit comme langue première[121] (core subject) ou comme langue seconde (foundation subject) (Evans, 2000). Plusieurs attribuent l'importante croissance du système scolaire gallois à la mise en œuvre de cette loi, soit une augmentation de 31 % du nombre d'écoles galloises entre 1989 et 2009 (Musk, 2010). On retrouve aujourd'hui 403 écoles primaires et 54 écoles secondaires galloises, ce qui rassemble plus de 100 000 élèves (Jones et Jones, 2014). Ces écoles sont dotées d'une mission linguistique et culturelle très importante, soit d'assurer la production et la reproduction de la langue et de la culture galloises[122] (Baker et Jones, 2000).

[120] Le processus de revitalisation linguistique correspond aux efforts entrepris afin d'empêcher qu'une langue ne disparaisse, soit en arrêtant ou inversant le déclin du nombre de locuteurs (Williams, 1999). La revitalisation linguistique est souvent associée à la (ré)introduction de cette langue à l'école, ou du moins, de l'apprentissage de la langue dans des contextes variés (ex. foyer, milieu communautaire, etc.), ce qui mène à l'augmentation du nombre de locuteurs (Hornberger, 2004 ; McCarty, 2004).

[121] Le concept de « Welsh-medium school » est défini pour la première fois dans cette Loi : il s'agit d'une école au sein de laquelle au moins 50 % des matières sont enseignées en gallois, en notant que ce seuil se trouve dorénavant à 70 % (Lewis, 2016).

[122] D'autres précisions quant à l'emploi de ces concepts seront apportées un peu plus loin dans cet article.

Depuis la dévolution des pouvoirs du Parlement de Westminster en 1999, le gouvernement gallois est dorénavant responsable du système scolaire au pays de Galles (Williams, 2013b). Bien que ce changement politique majeur ouvre la voie aux nouvelles possibilités en matière d'élaboration de politiques linguistiques, les autorités galloises tardent à faire avancer concrètement le dossier de l'éducation (Lewis, 2016). Or, en avril 2010, le gouvernement gallois lance enfin la Welsh-medium Education Strategy (WMES), dont l'objectif est d'assurer le développement plus poussé de l'éducation en gallois. La publication du WMES est un jalon important de l'histoire du développement de l'éducation au pays de Galles, car il s'agit d'une première stratégie nationale et centralisée, requérant la coordination entre divers niveaux de gouvernement, y compris les conseils scolaires et les écoles. Il importe de noter que la WMES vise principalement l'augmentation du nombre d'élèves qui fréquentent les écoles de la langue galloise. Cette stratégie n'aborde pas comment assurer l'immersion linguistique et culturelle réussie des élèves à l'école, en notant que la vaste majorité d'entre eux sont issus de foyers au sein desquels le gallois n'est pas parlé. Il incombe à chaque école et à son personnel d'identifier les mesures qui seront prises afin d'assurer la (re)production de la langue et de la culture galloises, marque de l'importante décentralisation qui caractérise le système scolaire au pays de Galles (Power, 2016).

Dans l'ensemble des écoles de langue galloise, soit « *Ysgolion Gymraeg*/Welsh-medium schools », le gallois est à la fois la langue de scolarisation et la langue d'usage courant à l'extérieur de la salle de classe (Musk, 2010). Dans les écoles primaires galloises, l'anglais est matière au programme seulement à partir de la 3e année, alors que l'ensemble des autres matières sont enseignées en gallois. La maîtrise du gallois et de l'anglais s'avère l'un des objectifs visés par les écoles galloises, tant au primaire qu'au secondaire. Voilà pourquoi le terme « bilingual education » est employé au même titre que « Welsh-medium education ». Les élèves qui fréquentent ces écoles acquièrent un niveau d'anglais équivalent à celui atteint par les élèves qui poursuivent leur scolarité dans les écoles de langue anglaise (English-medium), et ce, dès la fin de la phase 2 (Key Stage 2), ce qui correspond à la 6e année du primaire (Welsh Government, 2007).

Malgré l'importance que représente le bilinguisme dans ces écoles, il n'empêche que l'emploi de l'anglais par les élèves est un enjeu de taille au pays de Galles, et ce, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire (Price, 2013 ; Thomas et Robert, 2011). En réponse à ces défis,

une Charte de la langue galloise (*Siarter Iaith*) a été développée par les praticiennes d'une école dans le comté de Gwynedd au nord-ouest du pays de Galles. Publiée en 2014, la Charte fournit des lignes directrices de la mise en œuvre d'un plan pour que les élèves aient plus d'occasions d'utiliser la langue galloise en contexte social, l'objectif étant qu'ils parviennent à emprunter cette langue en tout temps (Gwynedd Council, 2014). Si la Charte de la langue galloise a d'abord été appliquée dans l'école au sein de laquelle elle a été développée, elle a ensuite été adaptée pour les autres écoles du comté. De plus, en août 2015, le gouvernement gallois annonçait son intention d'octroyer des fonds afin de faciliter la mise en œuvre de la Charte pour la langue galloise dans toutes les écoles galloises situées dans le nord du pays de Galles (Welsh Government, 2015a). Il serait aussi question de développer cette Charte afin qu'elle puisse être mise en œuvre dans l'ensemble du pays de Galles. Or, en 2014-2015, alors que j'effectuais mon travail de terrain à Cardiff, une telle charte n'était pas en place à *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*, l'école dont il est question dans cet article. Dans cette région, soit le sud du pays, plus de 80 % des élèves scolarisés en gallois ne parlent pas cette langue au foyer. Par conséquent, l'école représente l'un des seuls milieux où il s'avère possible pour eux de vivre dans cette langue et dans cette culture au quotidien. L'école *Llanhiraeth* est un terrain fertile pour explorer la façon dont les enseignantes et les aides-enseignantes contribuent à la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives élaborées au sein même de l'établissement. Dans ce qui suit, je propose un survol des recherches portant sur le rôle de l'école de langue galloise. Suivront ensuite les études portant sur les pratiques linguistiques des élèves ainsi que les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre par le personnel enseignant au pays de Galles. Le rôle des enseignantes eu égard aux politiques linguistiques éducatives dans d'autres contextes linguistiques minoritaires sera également mis en lumière dans cette recension.

Rôle de l'école et du personnel enseignant au pays de Galles : un survol des principales études

Au pays de Galles, l'école représente un lieu où les élèves sont appelés à parler gallois et à interagir dans cette langue, ce qui entraîne des responsabilités particulières pour les enseignantes et les aides-enseignantes (Khleif, 1980, Hodges, 2010 ; Smith, 2016). L'idée selon laquelle l'école participe au développement d'un sens de « gallicité » (*Cymreictoid*/Welshness) chez les élèves ressort également dans les propos de certains auteurs (Exell, 2006 ; Khleif, 1980 ; Price, 2013 ;

Smith, 2016), soit le développement d'un sentiment d'appartenance à la langue et à la culture galloises. Plusieurs auteurs insistent sur l'idée selon laquelle la majorité des élèves évoluent dans un contexte anglo-dominant à l'extérieur de l'école, et donc, l'école agit comme un milieu d'immersion dans la langue et la culture galloises (Exell, 2001 ; Hodges, 2010 ; Lee, 2016 ; Maas, 2012. En ce sens, la fréquentation d'une école galloise comprend la possibilité de vivre des expériences du point de vue culturel. Les élèves prennent part à diverses activités en lien avec la culture galloise, tant les traditions que les manifestations plus contemporaines de celles-ci, que le personnel scolaire se charge de mettre sur pied (Exell, 2001 ; Hodges, 2010 ; Williams et Jones, 2013). Si les attentes sont grandes en matière d'éducation en contexte linguistique minoritaire, force est de reconnaître que ce sont principalement les enseignantes et les aides-enseignantes qui sont chargées d'assurer la (re)production de la langue et de la culture à l'école.

Pratiques linguistiques, idéologies langagières et politiques linguistiques

L'usage de l'anglais par les élèves qui fréquentent les écoles de langue galloise représente un enjeu d'importance au pays de Galles, et ce, même dans les régions où la proportion de Galloisants est élevée, tels le Nord et l'Ouest du pays de Galles (Lee, 2016 ; Musk, 2010 ; Price, 2013 ; Price et Tambuerlli, 2016 ; Selleck, 2012 ; Thomas et Roberts, 2011 ; Thomas, Lewis et Apolloni, 2011). Il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau. Comme l'a remarqué Khleif (1980), à partir de la 4e année, certains élèves s'expriment en anglais afin de défier l'autorité des adultes, un constat qui concorde avec celui de Price et Tamburelli (2016). Ces chercheurs démontrent qu'en choisissant de parler anglais, ou de ne pas prendre la parole, les élèves fréquentant une école secondaire de langue galloise à Cardiff résistent aux attentes établies par les adultes. Thomas, Apolloni et Lewis (2014) indiquent que les élèves du primaire résidant dans le centre (Ceredigion) et le sud (Cardiff) avaient davantage tendance à parler gallois entre eux, même en l'absence d'un enseignant, en raison d'un règlement scolaire à cet égard : « If we speak a lot in English someone will tell on us and we would be in trouble … so no one really speaks English[123]. » (p. 349). L'emploi des règlements en matière d'usage du gallois et de l'anglais est une pratique commune dans les écoles primaires et secondaires (Lee, 2016 ; Musk, 2010 ; Price et Tamburelli, 2016 ; Selleck, 2012). Dans une école secondaire à Cardiff, un règlement est en vigueur et un système de

[123] Il est à noter que les entretiens ont été menés en gallois. Le passage suivant a été traduit par l'auteur de l'article.

cartes[124] est utilisé afin de gérer l'usage de l'anglais, qui est interdit en dehors des heures de cours d'anglais (Lee, 2016). Sa mise en œuvre n'est pas évidente, tel que le relate un enseignant : « It's a difficult one to tackle really, because you need to be careful as regards to punishing people 'cause [...] you can't be discriminating against somebody, but […] it's something that we do try and push with the pupils that they, that you have to speak Welsh all the time » (p. 124). Pour leur part, Thomas, Lewis et Appoloni (2012) soulignent l'usage de jetons (« language tokens ») visant à inciter l'utilisation du gallois à l'école.

Selon Selleck (2013), les propos des élèves fréquentant une école dans l'ouest du pays montrent qu'une idéologie de « monolinguisme parallèle » (Heller, 2006) ou de « bilinguismes séparés » (Blackledge et Creese, 2010) est valorisée. Bien qu'il soit attendu que les élèves développent à la fois leurs compétences en anglais et en gallois, ils sont tenus de parler uniquement en gallois à l'école, tel que le témoigne une des élèves : « even though it's a bilingual school and we should speak both, [the teachers] want you to always talk Welsh and if you don't talk Welsh then they'll always like have a row » (Selleck, 2013, p. 32). L'usage de l'anglais par l'élève déclencherait alors une dispute avec l'enseignant. Une élève de 11e année signale son désaccord quant à la façon dont la langue anglaise est représentée à l'école secondaire qu'elle fréquente dans le centre-ouest du pays : « I don't like the way it is in our school. That they say to you that English, speaking English is bad and that you shouldn't do it but I see why they want you to speak Welsh but I don't think they should say English is bad » (Musk, 2010, p. 57). Or, aux dires de l'auteur, les critiques des élèves sont généralement signalées quant à la façon dont les enseignantes mettent en œuvre les règlements, plutôt que de critiquer ces règlements en tant que tels (Musk, 2010). La question de l'efficacité des règlements visant à réguler l'usage des langues a été abordée lors de groupes de discussion menés auprès d'enseignantes œuvrant au secondaire dans le sud du pays de Galles (Price, 2013). Ces discussions révèlent que les élèves n'ont pas tendance à changer leurs pratiques linguistiques à la suite de sanctions disciplinaires qui leur sont imposées. Hormis l'étude de Lee (2016) et celle de Price (2014), la plupart des études susmentionnées n'abordent pas la perspective des enseignantes à l'égard de la mise en œuvre de politiques linguistiques à l'école

[124] Les élèves reçoivent des cartes de différentes couleurs (1er avertissement – carte blanche ; 2e avertissement – carte jaune ; et sanction – carte rouge) s'ils emploient l'anglais à l'école. Nommé « *Galwad* 200 », l'appel 200 fait allusion au numéro de téléphone des enseignantes responsables de gérer le non-respect du règlement, lorsque la langue majoritaire est employée à l'extérieur des cours d'anglais.

(Musk, 2010 ; Selleck, 2012 ; Thomas et Roberts, 2011 ; Thomas, Lewis et Apolloni, 2011). Ce qu'entend combler en partie cet article.

Enseignantes et politiques linguistiques éducatives

La gestion des langues à l'école est également assurée par l'entremise de règlements et de sanctions à l'extérieur du pays de Galles. Nombreux sont les auteurs qui soulignent les effets néfastes de l'emploi de punitions, et ce, dans de nombreux contextes : en Afrique (Muaka, 2011 ; Tibategeza, 2010) et en Amérique du Nord et du Sud (Boudreau, 2001 ; Coronel-Molina et McCarthy, 2016 ; Gérin-Lajoie, 2001 ; Sarkar et Lavoie, 2014) pour ne nommer que ceux-là. Certains auteurs ont montré qu'en contexte linguistique minoritaire francophone au Canada, les élèves et le personnel scolaire sont confrontés à une réalité scolaire qui, en quelque sorte, fait fi du contexte social au sein duquel s'inscrit l'école. Ce faisant, l'école agit parfois comme « un agent de régulation linguistique, dont la mission est d'éliminer toute référence au groupe majoritaire anglophone » (Gérin-Lajoie, 2010, p. 124). Dans ces milieux, des stratégies punitives sont également employées quant à l'usage de la langue majoritaire, l'anglais (Boudreau, 2001 ; Gérin-Lajoie, 2010 ; Levasseur, 2012). En ce sens, l'anglais « demeure en quelque sorte "l'ennemi" à vaincre » (Gérin-Lajoie, 2010, p.123). Boudreau (2001) souligne l'effet néfaste de ces stratégies punitives chez les élèves qui se retrouvent dans un état de schizophrénie langagière et développent souvent des représentations ambivalentes et contradictoires à l'endroit des langues majoritaire et minoritaire. Dans cet ordre d'idées, des enseignantes en Ontario français soulignent les séquelles des interventions, qui seraient perçues par les élèves comme des tentatives pour les forcer à aimer la francophonie (Turner, 2012). À l'égard de la promotion du français, une enseignante affirme : « je trouve qu'il faut faire attention à la façon qu'on s'y prend parce que si on pousse trop, ça devient fatigant […] » (p. 132), en soulignant ici qu'il ne faudrait pas constamment culpabiliser les jeunes quant à leur usage de l'anglais à l'école. Il s'avérerait préférable de privilégier des activités qui permettent aux élèves de développer un rapport positif à l'égard de la langue minoritaire.

D'autres études explorent également le rôle du personnel enseignant comme metteur en scène des politiques linguistiques en milieu scolaire (Brown, 2010 ; Valdiviezo, 2009 ; Varghese, 2006). Dans le contexte de la Californie et de la Pennsylvanie, Varghese (2006) démontre que les

croyances personnelles et les expériences scolaires des enseignantes influencent la façon dont ils envisagent l'éducation bilingue. Bien que plusieurs d'entre elles reconnaissent l'importance de l'enseignement en espagnol, elles se sentent parfois perplexes et confuses quant à leur rôle compte tenu des balises floues de la politique linguistique du milieu scolaire et de l'absence d'indications claires en provenance de l'administration centrale. Certaines résistent toutefois à la politique linguistique, n'étant pas d'accord avec la façon dont celle-ci est articulée et mise en œuvre.

Dans le contexte de la revitalisation de la langue Võro en Estonie, une autre situation se présente. Alors que certaines enseignantes s'engagent pleinement dans la promotion et la négociation d'un nouvel espace pour le Võro à l'école en raison de l'ouverture que leur accorde la politique linguistique en place, d'autres sont réticents d'agir comme défenseurs de cette langue (Brown, 2010). Compte tenu des rapports de force entre langue majoritaire et langue régionale, certaines enseignantes refusent de défendre le programme publiquement ne voulant pas adopter un positionnement militant en faveur de l'enseignement du Võro. Dès lors, l'enseignement de la langue régionale est vulnérable, car il dépend largement de l'engagement individuel des enseignantes.

Au Pérou, la politique linguistique octroie une certaine marge de manœuvre aux enseignantes quant à l'enseignement du Quéchua à l'école (Valdiviezo, 2009). Si d'une part, certaines enseignantes supposent que cette langue détient une valeur uniquement à l'intérieur de la communauté, d'autres adoptent des pratiques novatrices permettant de contester cette idéologie coloniale. Elles négocient activement la place du Quechua au sein de l'établissement scolaire, reconnaissant la valeur pédagogique et sociale du Quechua au-delà de leur communauté. D'importantes responsabilités sont ainsi placées sur le personnel scolaire à l'égard des politiques linguistiques éducatives en contexte linguistique minoritaire. Il s'avère pertinent d'explorer dans quelle mesure les aides-enseignantes et les enseignantes de l'école *Llanhiraeth* participent à la (re)production de la langue et de la culture par l'entremise de la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives. C'est entre autres à partir de ces notions que je tiens à préciser le cadre conceptuel dans ce qui suit.

Politiques linguistiques éducatives et (re)production de la langue et de la culture : repères théoriques

Cette recherche s'appuie sur un cadre conceptuel qui s'inspire des notions de production et de reproduction (Baker et Jones, 2000 ; Bélanger et Farmer, 2010 ; Bélanger, Garant, Dalley et Desabrais, 2010) dans lequel les enseignantes et les aides-enseignantes[125] sont considérées en tant qu'actrices qui produisent et reproduisent la langue et la culture minoritaires. L'idée selon laquelle les écoles galloises sont chargées d'une mission linguistique et culturelle ressort dans nombreux travaux portant sur le pays de Galles en notant que différents termes, telles « transmission », « production », « reproduction » ou « revitalisation » sont employées (Baker et Jones, 2000 ; Jones et Martin-Jones, 2004 ; Lewis, 2016 ; Maas, 2012 ; Williams, 2000). D'une part, j'écarte le terme « revitalisation linguistique », car celui-ci correspond généralement au renversement des tendances démolinguistiques, visant l'augmentation du nombre de locuteurs d'une langue (Fishman, 2008 ; Williams, 1999). Bien qu'il s'agisse bel et bien d'un phénomène ayant lieu au pays de Galles, il n'empêche que cette formulation, lorsqu'elle fait référence au rôle de l'école, tend à évacuer la mission culturelle de cette dernière, en s'attardant principalement à l'aspect linguistique. D'autre part, j'évite d'employer le terme transmission, car il semble sous-entendre qu'en contexte scolaire, les enseignantes sont détentrices de la langue et de la culture, chargées de la transmettre aux élèves, plutôt que de les co-construire (Bélanger et Turner, 2014). Je m'appuie notamment sur la façon dont Bélanger et Farmer (2010) envisagent la production et la reproduction de la francophonie en contexte canadien, soit en tant que processus dynamique, auquel contribuent à la fois les enfants et les adultes.

La (re)production linguistique et culturelle, telle que je l'entends dans le cadre de ma thèse doctorale, se veut dynamique et multidimensionnelle, en considérant la production et la reproduction de la langue et de la culture comme deux composantes d'un même phénomène. Compte tenu des défis particuliers auxquels j'ai été confronté en intégrant une nouvelle culture et en apprenant une nouvelle langue, je n'ai pas cherché à distinguer les éléments qui représentent la « production » de ceux qui correspondent à la « reproduction ». Je m'intéresse à ce phénomène

[125] Bien que la plupart des ouvrages issus du contexte gallois abordent uniquement le rôle des titulaires de classe, je je m'intéresse à la fois au rôle des enseignantes et celui des aides-enseignantes dans le cadre de cette thèse.

dans un sens large, cherchant à identifier les pratiques qui sont employées par les enseignantes et les aides-enseignantes concernant la (re)production de la langue et la culture galloises en milieu scolaire, tout en m'intéressant à leur discours à cet égard. Ainsi, je propose que l'une des dimensions de la (re)production linguistique et culturelle en milieu scolaire corresponde à la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives par les aides-enseignantes et les enseignantes.

Les politiques linguistiques éducatives représentent une composante d'un plus vaste ensemble de politiques linguistiques (Spolsky, 2004, Beacco, 2016). La politique linguistique d'une communauté de locuteurs[126] compte trois éléments : « i. ses pratiques langagières réelles […] ; ii. ses croyances et idéologies ; et, iii. toute forme d'effort pour modifier ou influencer ces pratiques par quelque forme d'intervention, d'aménagement ou de gestion que ce soit » (Spolsky, 2004, p. 5 traduit par Beacco, 2016, p. 10)[127]. En milieu scolaire, les politiques linguistiques éducatives peuvent ainsi correspondre à la façon dont sont gérées les pratiques linguistiques des acteurs[128] de ce milieu. Certaines écoles élaborent ainsi des documents qui dictent divers aspects des politiques linguistiques éducatives en vigueur dans ce milieu. Comme l'explique Corson (1998), il s'agit d'une déclaration d'action qui indique la façon dont les acteurs impliqués réagiront lorsqu'ils seront confrontés à une problématique quelconque eu égard aux langues en milieu scolaire. Des règlements peuvent être formulés à l'endroit de l'utilisation des langues, qui contraignent les élèves et les enseignantes/aides-enseignantes à adopter un comportement particulier, et, pour ces dernières, à imposer des sanctions en rapport au non-respect de celui-ci.

Or, ces règlements ne doivent pas être compris en vase clos, car ils ne représentent que l'un des nombreux éléments qui caractérisent les politiques linguistiques éducatives. Au pays de Galles,

[126] Spolsky (2004) décrit les trois composantes de la façon suivante : « a useful first step is to distinguish between the three components of the language policy of a speech community: its language practices—the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology—the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention » (p. 5)

[127] La première composante, soit les pratiques linguistiques réelles, comprend les langues et les variétés linguistiques empruntées selon différentes fonctions ou interlocuteurs ainsi que les règles en matière de prise de parole et de silence. La deuxième composante, soit les croyances et les idéologies, correspond à la valeur attribuée à chaque langue et variété linguistique. La troisième composante représente la « planification », en précisant ici que Spolsky emploie plutôt le terme « gestion ». Il s'agit des efforts entrepris par certains membres d'une communauté de locuteurs qui se dotent d'une autorité sur d'autres membres, afin de modifier leurs pratiques linguistiques, ou en les encourageant, voire en les obligeant à utiliser une langue ou une variété autre que celle qu'ils ont choisi d'emprunter (Spolsky, 2012).

[128] D'après Spolsky (2009), les deux principaux partis concernés sont les élèves, dont les pratiques linguistiques et les croyances doivent être modifiées, et le personnel scolaire, qui est chargé de ce processus de modification.

la valorisation de la langue et de la culture minoritaires représente l'un des principaux objectifs des écoles de langue galloise (Lee, 2016 ; Lewis, 2016 ; Williams, 1999). Je m'intéresse ainsi à la façon dont les croyances et les idéologies quant à la valeur intrinsèque du gallois sont véhiculées à la fois dans le discours du personnel scolaire ainsi que dans les pratiques qu'il adopte. Les règlements orientent les actions du personnel scolaire vers la réalisation d'un objectif précis, tel que l'emploi du gallois à titre d'unique langue d'interaction sociale dans les écoles galloises, cherchent à assurer une immersion linguistique et culturelle réussie pour les élèves. Ceci correspond aux objectifs qui peuvent être visés par la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives au sens large. Il importe alors de reconnaitre le rôle du personnel scolaire dans cette mise en œuvre.

À l'instar de García et Menken (2010), je considère les enseignantes et les aides-enseignantes comme des agentes dans la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives, soit « educators as language policymakers, rather than just blind followers who implement policies mandated from above » (p. 250). Les aides-enseignantes et les enseignantes ont en mesure d'aller au-delà de la mise en œuvre de doctrines monolithiques. Elles sont actrices dans un processus dynamique de mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives, car elles sont en mesure d'adopter la politique linguistique à l'échelle locale, soit au sein de l'école ou de la salle de classe, voire d'y résister, de la négocier et même de la créer (Hornberger et Johnson, 2011 ; McCarty, 2011 ; Varghese et Stritikus, 2005). Alors que certaines enseignantes s'avèrent des militantes de la langue minoritaire, en participant activement dans la négociation de sa place à l'école, d'autres sont réticents d'agir comme défenseurs d'une langue minoritaire (Brown, 2010 ; Valdiviezo, 2009 ; Varghese, 2006 ; Spolsky, 2009). García et Menken (2010) ont montré qu'il est nécessaire d'étudier les pratiques du personnel scolaire lorsque l'on s'intéresse aux politiques linguistiques éducatives.

Compte tenu des rapports de force entre langue majoritaire et langue minoritaire, il s'avère pertinent d'explorer dans quelle mesure les aides-enseignantes et les enseignantes s'approprient les politiques linguistiques telles qu'elles ont été élaborées au niveau institutionnel supérieur et/ou en quoi elles participent à leur création ou définition dans une approche davantage de la base, ou « bottom up ». Il est important de tenir compte de la façon dont elles contestent voire créent de

nouvelles politiques linguistiques, notamment à l'échelle de la salle de classe, mais également à l'extérieur de celle-ci (Brown, 2010). Enfin, je choisis d'employer la terminologie au pluriel, au lieu de m'y référer au singulier. Comme l'expliquent García et Menken (2010), « despite the existence of official documents, language education policies are socially constructed and dynamically negotiated on a moment-by-moment basis. There is never a single policy, but rather there are numerous, often competing ones » (p. 259). J'utilise le terme « politiques linguistiques éducatives » afin de mettre l'accent sur la pluralité des dimensions qui doivent être prises en compte pour saisir la façon dont ces politiques s'insèrent dans le milieu scolaire.

En somme, l'approche privilégiée dans cette étude accorde une attention particulière aux politiques linguistiques éducatives émanant de la base, et ce, dans le cadre de logiques d'interprétation, d'appropriation et de compromis vécus au quotidien par les aides-enseignantes et les enseignantes de l'école primaire *Llanhiraeth* au pays de Galles. L'étude de la politique linguistique en contexte scolaire se prête particulièrement bien aux approches ethnographiques de la recherche, notamment celles qui jettent un regard sur la mise en œuvre par la base.

Méthodologie : l'ethnographie scolaire

Le choix de mener une ethnographie en contexte scolaire implique de me concentrer sur une seule école, en misant ici sur une « longue immersion dans un établissement donné » (Barrère, 2002, p. 39). J'ai sélectionné une école primaire, parmi les 17 écoles primaires galloises à Cardiff (Welsh Government, 2014b), école que je nommerai ici *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*[129] (école primaire *Llanhiraeth*). Au cours des dernières décennies, Cardiff a connu une importante augmentation du nombre de locuteurs gallois, en passant de 18 071 locuteurs (6,7 % de la population totale) en 1991 à 37 194 locuteurs (11,1 %) en 2011 (Welsh Government, 2012). L'engouement envers l'éducation en gallois est évident dans la capitale, où l'on ne cesse d'ouvrir de nouvelles écoles pour répondre à la demande croissante.

Cette ethnographie se situe dans un milieu qui m'était auparavant linguistiquement et culturellement inconnu. Puisque l'apprentissage du gallois me semblait essentiel pour la réussite de ma recherche (Veeck, 2001 ; Watson, 2004), j'ai suivi des cours intensifs de langue au cours de

[129] Aux fins de la confidentialité, le nom de l'école et des participants ont été remplacés par des pseudonymes.

la période précédant l'entrée à l'école[130]. Au total, j'ai effectué huit semaines de cours à temps plein au centre *Cymareg i Oedolion*/Welsh for Adults Centre, soit près de 240 heures en salle de classe. Entre temps, j'ai complété une demande déontologique auprès du *Ysgol Y Gymraeg*/School of Welsh de *Prifysgol Caerdydd*/Cardiff University, université à laquelle j'étais affiliée en tant que chercheure étudiante invitée, après avoir obtenu l'approbation éthique de mon université d'attache, l'Université d'Ottawa. En janvier 2015, j'ai rencontré la directrice de l'école ciblée et j'ai obtenu la permission de mener mon étude, dès le mois suivant.

Du point de vue des méthodes, j'ai eu recours à l'observation, au journal de bord, à l'étude de documents et aux entretiens semi-dirigés. La période d'observation à l'école s'est tenue au cours de 5 mois, soit 48 visites au total de février à juin 2015, qui représentent près de 250 heures d'observation, et ce à tous les niveaux (*Meithrin*, *Derbyn*, *Blwyddyn* 1-6), soit les classes de maternelle, jardin, et de la 1re à la 6e année. Au départ, les observations s'avèrent ardues, car il s'agit de ma première expérience d'immersion complète dans la langue galloise, puisque ma vie à l'extérieur de l'école se déroulait principalement en anglais, à l'extérieur des cours de gallois. Or, au fur et à mesure que ma présence à l'école se poursuit, je parviens à me rapprocher des enseignantes et des aides-enseignantes, en leur partageant certains aspects de mon parcours et de mon positionnement comme *Insider/Outsider*[131] (Eppley, 2006 ; Hellawell, 2006 ; Lamoureux, 2011). En ce sens, je m'identifie comme chercheure « de l'intérieur » en partageant le statut des Galloisants à titre de minorité linguistique, mais aussi comme chercheure « de l'extérieur » compte tenu de ma citoyenneté canadienne.

Dès l'entrée sur le terrain, les membres du personnel scolaire semblent intéressés d'en savoir davantage sur mon parcours d'apprentissage du gallois et les raisons pour lesquelles je me suis intéressée au travail enseignant dans le contexte du pays de Galles. À titre d'exemple, Myra, une enseignante de 6e année est particulièrement interpellée par l'idée selon laquelle mes parents ont tous deux œuvré dans le système scolaire franco-ontarien, au sein duquel j'ai moi-même été

[130] Je désirais acquérir une base en gallois, base qui me permettrait, du moins partiellement, de communiquer avec les enseignant.es et les élèves de façon quotidienne et de saisir les interactions qui se déroulaient à l'école.
[131] Un compte rendu plus détaillé concernant les aspects de mon positionnement *Insider/Outsider* sera présenté dans un numéro spécial de la revue Éducation et Francophonie. Voir Turner et Bélanger (à paraître) : « Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'*insider/outsider* ».

scolarisée, et que j'ai choisie de me pencher sur le travail des enseignantes en Ontario français dans le cadre de mes études de maîtrise (Turner, 2012). Pour sa part, Jeni, une aide-enseignante dans la classe de maternelle, m'a approché dès ma première visite pour parler de son expérience d'apprentissage du gallois comme adulte. Elle me signale également qu'elle parle français couramment, car sa mère est Belge. Anwen, une aide-enseignante remplaçante, était grandement intéressée par le fait que j'étais francophone, car elle avait elle-même séjourné au Québec pendant plusieurs mois et partageait mon enthousiasme envers l'enseignement et l'apprentissage des langues. C'est grâce à plusieurs échanges informels que j'ai pu développer des relations de confiance avec les enseignantes et les aides-enseignantes de *Llanhiraeth*, ce qui facilite le recrutement pour les entretiens, qui s'est tout de même avéré très ardu, notamment en raison de l'horaire très chargé du personnel de l'école.

Tout au long de mon séjour, je me suis efforcée d'interagir en gallois du mieux que je pouvais. Si j'ai grandement amélioré mes capacités linguistiques en gallois grâce aux formations suivies et à mon immersion à l'école, il demeure que certains éléments m'échappaient et je tiens compte de ceci dans les analyses que je propose. De plus, j'ai eu recours à des sources multiples d'information, notamment mes conversations informelles auprès du personnel de l'école en plus des entretiens, afin de m'assurer de saisir plus justement les interactions se déroulant à l'école ainsi que de défaire mes idées préconçues et confirmer certaines interprétations.

Les entretiens semi-dirigés m'ont permis, entre autres, de comprendre l'intention derrière les actions des participants (Savoie-Zajc, 2004) et d'explorer plusieurs thèmes en ce qui a trait à la (re)production de la langue et de la culture en contexte scolaire, y compris les politiques linguistiques éducatives. Au total, j'ai complété 16 entretiens auprès de quatre enseignantes, deux enseignants, une enseignante en formation, sept assistantes d'enseignement ainsi que deux membres de la direction d'école. Parmi l'ensemble des participantes et participants aux entretiens, j'ai retenu deux enseignantes et un enseignant auprès desquels j'ai mené des observations supplémentaires dans les semaines précédant mon retour au Canada.

Tel que le suggère Savoie-Zajc (2009), je me suis engagée dans la rédaction d'un journal de bord réflexif afin de recueillir « le plus de facettes possibles du problème étudié » (p. 38). J'y ai noté tout ce qui s'est passé sur le terrain, à la fois au niveau des observations et des entretiens

formels et informels, les concepts théoriques qui me sont venus à l'esprit, des constats à l'égard de la collecte et de l'analyse progressive des données ainsi que des réflexions personnelles concernant l'étude, dont les relations que j'ai développées à l'école et les biais possibles. De plus, je me suis appuyée sur certains documents, pour approfondir ma compréhension du milieu à l'étude et du contexte dans lequel il s'insère (Gobo, 2008), dont un guide à l'intention des parents dont les enfants fréquentent l'école primaire *Llanhiraeth.*

Les données ont été traitées d'après l'approche de l'analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006) : i. transcription des entretiens ; ii. codification des entretiens, du journal de bord et des documents pertinents, et ce, d'après les thèmes émergents ; iii. colligation des données reliées aux politiques linguistiques éducatives ; iv. Analyse en profondeur de cette thématique. Ce même processus est répété pour l'ensemble des thèmes et concepts principaux de l'étude. Dans ce qui suit, je présente les données reliées aux politiques linguistiques éducatives à l'école *Llanhiraeth* et du rôle des enseignantes et aides-enseignantes à leur égard. Je démonterai d'abord une première tendance qui émane de ces analyses, soit l'idée selon laquelle la langue galloise et le bilinguisme (gallois-anglais) sont grandement valorisés à l'école. Suivront ensuite les données qui montrent l'émergence d'une tendance contradictoire à la première : l'usage de l'anglais est limité à l'école en vertu d'un règlement qui encadre son usage. Les tensions qui persistent entre ces deux tendances seront illustrées par l'entremise des propos des enseignantes et des aides-enseignantes ainsi que les pratiques qu'elles adoptent à l'école primaire *Llanhiraeth.*

L'école primaire *Llanhiraeth* : À première vue

Située à Cardiff, *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth* accueille plus de 300 enfants de 4 ans à 11 ans – de la maternelle à la 6e année (*Meithrin – Blwyddyn* 6) – qui habitent au sein d'une zone déterminée par le conseil de ville de Cardiff. Malgré sa grande taille et le nombre élevé d'enfants et de jeunes qui la fréquentent, plusieurs membres du personnel de l'école y font référence comme un endroit qui procure un sentiment familial et communautaire. Les aides-enseignantes et les enseignantes soulignent l'importance accordée à la langue galloise, qui représente la langue de scolarisation, mais aussi, la langue d'usage courant à l'école. Puisqu'il y a seulement environ 11 % de locuteurs de gallois dans la capitale, l'école est un pilier de la langue et de la culture galloises, car il s'agit de l'un des seuls endroits où les élèves parlent gallois et vivent des expériences

culturelles en lien avec celle-ci. Par le passé, les écoles galloises accueillaient très peu d'enfants n'ayant pas au moins un parent galloisant (Lewis, 2016). Cependant, le contexte dans lequel évolue cette école fait en sorte que de nombreux élèves sont issus de familles ou l'anglais et/ou une autre langue sont utilisés dans le foyer : « it's like a parallel universe, really. The percentage of children who have no Welsh before coming to school is quite high », relate Mabli, aide-enseignante spécialisée dans l'accompagnement de jeunes ayant des défis particuliers en matière d'apprentissage (ENT, 19 juin 2015). En effet, selon le personnel de l'école, environ quatre élèves sur cinq ne parlent pas gallois à la maison. Parmi ces élèves, la vaste majorité parle anglais au foyer. D'après les informations fournies par le personnel de *Llanhiraeth*, quelques élèves parlent une langue autre que l'anglais ou le gallois à la maison. Or, des statistiques plus détaillées à l'égard de l'usage des langues à la maison par les élèves qui fréquentent les écoles galloises sont requises afin de tracer un portrait plus juste de la situation actuelle.

Si les données quant aux langues parlées par les élèves à la maison s'avèrent limitées, celles portant sur les minorités ethnoculturelles sont plus détaillées. Dans l'ensemble du pays de Galles, 91 % des élèves appartiennent à la catégorie « White British »[132] (School Census, 2014/15). Parmi les élèves issus de minorités ethnoculturelles, 40 % d'entre eux résident à Cardiff. Selon les données du School Census 2014/2015 à l'égard des 15 écoles primaires de langue galloise à Cardiff[133], huit écoles, dont *Llanhiraeth*, rapportent la présence de 10 % à 20 % d'élèves appartenant à une catégorie autre que « White British » alors qu'il s'agit de moins de 10 % pour les sept autres écoles. Il demeure que la plupart des élèves issus de minorités ethnoculturelles à Cardiff fréquentent une école de langue anglaise. Bien que la présence de ces groupes minoritaires dans les écoles galloises s'avère encore limitée à Cardiff (Brooks, 2010)[134], l'énoncé de mission de

[132] Au Royaume-Uni, des statistiques très détaillées sont disponibles à l'égard du « ethnic background » des individus. Les principales catégories sont les suivantes i. White British, ii. Mixed (White and Black Caribbean/Black African/Asian, any other mixed background); iii. Asian (Indian, Pakistani, Bangladeshi, any other Asian background), iii. Black (Black Caribbean, Black African, any other Black background, iv. Chinese, v. any other ethnic group (Lewis et Starkey, 2014, p. 9).

[133] Afin de préserver la confidentialité de l'école ayant participé à mon étude, je ne peux révéler les statistiques exactes au sujet de la présence des minorités ethnoculturelles dans les écoles de langue galloise.

[134] Selon Brooks (2010), les écoles de langue galloise ne sont pas toujours les plus attrayantes du point de vue des parents issus de ces minorités. D'une part, ces écoles sont souvent pleines à craquer et, d'autre part, elles sont parfois l'objet de querelles de nature politique. Au cours des soixante dernières années, le nombre d'élèves qui fréquentent les écoles de langue galloise n'a fait qu'augmenter, particulièrement dans le sud du pays de Galles. Ce développement rapide a fait en sorte que l'ouverture de nouvelles écoles et la disponibilité des places dans celles-ci ne répondent pas entièrement à la demande, notamment dans certains quartiers à Cardiff.

Llanhiraeth souligne l'importance d'assurer la prépondérance de la langue et de la culture galloise, tout en promouvant un respect de toutes les cultures et traditions présentes dans la communauté et la ville de Cardiff (*Llawlyfr Ysgol*/School Handbook, *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*, s.d.).

Pratiques langagières et bilinguisme

En discutant avec le personnel de l'école et en observant leur travail au quotidien, j'ai constaté qu'un important travail de valorisation de la langue et de la culture galloises est réalisé à *Llanhiraeth*. Tant le personnel scolaire que les élèves parlent gallois à l'école, non seulement en salle de classe, mais également à l'extérieur de celle-ci, dans les corridors, dans les assemblées, dans le salon du personnel ainsi que dans le cadre des activités après l'école : « it's very Welsh, the children speak Welsh, not just in the class but outside the class, on the yard, on the field, outside of school », de dire Myra, une enseignante de 6e année (ENT, 11 juin 2015). Le personnel de l'école est d'ailleurs très fier de cet aspect, conscient que l'usage du gallois ne peut être tenu pour acquis. Comme il a été démontré précédemment, l'usage de l'anglais au primaire dans les écoles galloises n'est pas hors de commun, notamment dans la cour d'école (Thomas et Roberts, 2011 ; Thomas, Lewis et Apolloni, 2011.

Que les élèves de *Llanhiraeth* s'expriment bel et bien en gallois à l'école, et pas uniquement en salle de classe, voilà ce qui représente une victoire qui mérite d'être saluée, étant donné que le gallois représente pour la plupart des élèves, une langue parlée presque uniquement à l'école. Anwen, une aide-enseignante en 1re année, me partage les propos suivants concernant le statut de la langue galloise à l'école et dans la capitale :

> Dans l'école comme toutes les autres écoles galloises, il faut qu'on parle toujours en gallois. Alors le statut, on va apprendre aux élèves que le gallois est aussi important que l'anglais, mais je crois que pour les élèves, après, c'est toujours en gallois. Les petits, ils croient que c'est plus important. Et après ça, quand ils grandissent, ils vont voir qu'il y a un autre monde [rires] où le gallois n'est pas aussi important. Mais le statut du gallois, c'est comme ça qu'on l'apprend à nos élèves. Et à Cardiff maintenant, depuis qu'on a eu, mais c'est pas l'indépendance, mais la dévolution, le statut a certainement grandi. J'ai vu une grande différence et c'est pour ça que beaucoup de gens, de parents, choisissent d'envoyer leurs enfants dans les écoles galloises (ENT, Anwen, 17 juin 2015)[135].

[135] Si l'ensemble des entretiens ont été menés en anglais, Anwen, qui parle couramment français, a voulu que la sienne se déroule dans les deux langues. C'est la raison pour laquelle certains des passages tirés de cet entretien sont en français, alors que d'autres sont en anglais.

Dans ce passage, Anwen exprime l'idée selon laquelle, en dépit de l'augmentation du statut de la langue galloise à Cardiff et de l'intérêt envers la scolarisation dans cette langue, l'anglais reste la langue dominante. Elle souligne le fort contraste qui caractérise la place de langue galloise à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école. À *Llanhiraeth*, la langue galloise agit à titre de langue majoritaire et, en ce sens, il s'agit d'un « univers parallèle » au sein duquel le gallois a un statut plus élevé que l'anglais. De surcroit, le gallois est également la langue dominante du point de vue des pratiques langagières des élèves et du personnel.

La langue et la culture galloises occupent une place importante à la fois dans les documents officiels de l'école, mais aussi dans le discours des enseignantes et aides-enseignantes. À *Llanhiraeth*, tout comme dans l'ensemble des écoles galloises, le bilinguisme (gallois-anglais) représente un objectifs hautement convoité. Le manuel de l'école précise d'ailleurs cet objectif, soit l'atteinte d'un niveau similaire dans les deux langues d'ici la fin de la 6^{e} année : « *Nob: pob plentyn i gyrraedd safon debyg y yn y ddwy iaith erbyn diweerdd CA2*/Aim: Each child should attain a similar standard in both languages by the end of KS2 » (School Handbook, *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*, p. 14). Jeni, aide-enseignante en maternelle réitère ces propos : « we want them to be at the point where they are able to read and write in both languages » (ENT, 15 juin 2019). Je tiens ici à rappeler que la scolarisation en gallois est, en réalité, une scolarisation bilingue bien que l'enseignement formel de l'anglais ne commence qu'en 3^{e} année du primaire. Lorsqu'ils débutent leur scolarisation, la vaste majorité des élèves doivent apprendre le gallois, n'ayant aucune connaissance de la langue, alors que ce même groupe d'élève parle déjà anglais couramment. D'après certains membres du personnel, les parents veulent que leurs enfants puissent bénéficier des avantages du bilinguisme dans la capitale grâce à la scolarisation bilingue fournie par *Llanhiraeth* (KT, 14 novembre 2014). En fréquentant une école galloise, les élèves seraient alors en mesure de vivre dans les deux langues après la fin de leur scolarité : « that they are going to go and have bilingual lives afterwards, even if their families aren't bilingual so they're going to have bilingual jobs or they are able to work in either Welsh or English. There is a big emphasis on the language », de dire Jeni, aide-enseignante en maternelle (ENT, 15 juin 2019). Lorsqu'il est question de bilinguisme à l'école, l'accent est mis sur la langue minoritaire, car il est attendu que l'élève aura l'occasion de développer ses compétences en anglais et de vivre des expériences variées dans cette langue à l'extérieur de l'école. Il n'est pas surprenant de constater que la vaste

majorité des efforts qui sont entrepris à *Llanhiraeth* se concentrent sur la langue et la culture minoritaires.

Dans le mot d'ouverture du School Handbook, la directrice Mrs Harris précise que l'école a comme objectif de développer chez les élèves la fierté pour la langue, l'héritage et la culture galloises : « As a Welsh-medium school, our aim is to nurture young people who are proud of our language, our inheritance and our culture so that they can fully contribute to modern society » (*Llawlyfr Ysgol*/School Handbook, *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*, s.d.). Dans cet ordre d'idées, Gavin, enseignant en 1re année fait le constat suivant : « [The Welsh language is] seen as a tool, but I think it's also seen as more than that. It's sort of a pride thing, a heritage thing […] more than anything else » (ENT, 26 mars 2015). Plusieurs activités que j'observe me permettent de constater l'importance qui est accordée à favoriser un environnement positif pour les jeunes du point de vue langagier. Ceci comprend l'ensemble des approches et activités entreprises par le personnel de l'école afin de s'assurer que les jeunes puissent pleinement s'exprimer et s'épanouir en gallois. Il s'agit entre autres d'activités sportives, artistiques et culturelles à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école, les divers événements et festivals organisés conjointement avec l'association de la jeunesse galloise, *Yr Urdd*, ainsi que le festival annuel du *Eistedfodd*, célébré à l'échelle nationale, qui valorise la langue et l'identité galloise.

Lors des assemblées d'école, on souligne l'excellent travail des jeunes, les accomplissements dans les sports, la participation à des activités spéciales, ainsi que l'usage du gallois en décernant des certificats aux élèves. Anwen, aide-enseignante en 1re année souligne l'effet des expériences vécues par les élèves en rapport à la langue et à la culture galloises : « their experience of the Welsh language and Welshness will stay with them for life » (ENT, 17 juin 2015). L'idée selon laquelle l'école participe au développement d'un sens de la « gallicité » (*Cymreictoid*/Welshness), soit le développement d'un sentiment d'appartenance à la langue et à la culture galloises chez les élèves, ressort certainement des travaux portant sur le pays de Galles (Exell, 2006 ; Khleif, 1980 ; Price, 2013 ; Smith, 2016). Ainsi, l'école *Llanhiraeth* agit comme un milieu d'immersion dans la langue et la culture galloises (Exell, 2001 ; Hodges, 2010 ; Lee, 2016 ; Maas, 2012), au sein duquel les élèves vivent des expériences riches du point de vue culturel, en participant tant aux traditions galloises qu'aux manifestations plus contemporaines de celles-ci,

dont le personnel scolaire se charge de mettre sur pied (Exell, 2001 ; Hodges, 2010 ; Williams et Jones, 2013). Cette composante du rôle des enseignantes et des aides-enseignantes à *Llanhiraeth* fait d'ailleurs l'objet d'une autre publication, qui offre un portrait plus détaillé que celui présenté ici[136].

En somme, les croyances et idéologies véhiculées à propos du gallois et du bilinguisme (anglais-gallois) tout comme les pratiques langagières réelles représentent deux des composantes des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre par les enseignantes et les aides-enseignantes à *Llanhiraeth* (Spolsky, 2004). De toute évidence, le discours et les pratiques qu'adoptent les enseignantes et aides-enseignantes démontrent qu'elles croient dans la valeur intrinsèque de langue et de la culture minoritaires. En contribuant à l'organisation d'une panoplie d'activités scolaires qui assurent la prépondérance de la langue galloise à l'école, les enseignantes et les aides-enseignantes agissent ainsi à titre d'actrices dynamiques dans la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives à *Llanhiareth.* Cette école représente manifestement un milieu au duquel les élèves peuvent évoluer presque entièrement en gallois. Or, il serait faux de penser que l'utilisation du gallois à l'école *Llanhiraeth* va de soi et ne requiert aucune intervention de la part des enseignantes et des aides-enseignantes. En effet, selon Gavin, enseignant en première année, les élèves choisiraient de parler anglais à l'école s'ils étaient en mesure de faire ce choix : « because English comes to most of them more naturally » (ENT, 29 mars 2019). Ainsi, il importe de se pencher sur une autre composante des politiques linguistiques en milieu scolaire, soit les efforts entrepris pour modifier ou influencer les pratiques langagières des acteurs du milieu scolaire (Spolsky, 2004). Dans ce qui suit, il sera question de l'utilisation de l'anglais à l'école, du règlement qui régit son utilisation à l'école *Llanhiraeth* et du rôle des enseignantes et des aides-enseignantes à cet égard.

Siarad Cymraeg ! Règlements en matière d'usage des langues à *Llanhiraeth*

Ma première expérience d'immersion complète en gallois a lieu au cours du mois de février 2015, alors que j'entame le travail de terrain à l'école *Llanhiraeth.* Je prends rapidement conscience de l'omniprésence de cette langue à l'école, n'étant toutefois pas encore à l'affut de

[136] Voir : « To Make Sure "Welsh Is in Their Hearts": Primary Welsh-medium Teachers' and Teaching Assistants' Contribution to Shaping School Culture in Cardiff, Wales » (Turner, à paraître).

règlements formels à l'égard des langues dans ce milieu (Corson, 1998). Comme j'ai précisé au début, l'école *Llanhiraeth* n'est pas assujettie à la Charte de la langue galloise (*Siarter Iaith*), telles que le sont certaines écoles du nord du pays de Galles (Gwynedd County, 2014).

En discutant avec les membres du personnel de l'école *Llanhiraeth* et en observant des situations impliquant l'usage de l'anglais à l'école, je constate que certaines normes, voire certains règlements sont en place quant à la gestion des langues. Pendant ma première semaine d'observation à l'école, je fais la connaissance de Jeni, une aide-enseignante dans la classe de maternelle, qui dit être intervenue à quelques reprises auprès d'élèves de 1re année qui parlaient anglais : « I say to them: 'try it in Welsh', you know? » (ENT, 15 juin 2015). Elle précise qu'une telle approche n'était pas du tout privilégiée auprès des élèves de la classe de maternelle, car ils ne débutaient qu'à apprendre le gallois. Depuis son arrivée à l'école il y a un an, Jeni s'appuie sur la façon dont ses collègues approchent ce genre de situations, n'ayant pas reçu d'indications de la part de la direction d'école ou de ses collègues à cet égard : « there might be [a language policy document], but I've never been given anything I've just heard other teachers doing it this way, so I just do it too, if I hear [the children speaking English] but I've only done it a couple of times » (ENT, 15 juin 2015). À savoir s'il existe un document qui précise certains aspects des politiques linguistiques à l'école, Gavin, enseignant de 1re année répond : « I think in the staff handbook there is [a language policy document]. It's in the staff room, we're all given a copy of it, we all have one somewhere, you know, whether we do consult it on a daily basis but it obviously states that you know, kids should be expected to speak Welsh all the time so unless, of course, we're doing English lessons » (ENT, 26 mars 2015). N'ayant pu mettre la main sur le document auquel Gavin fait référence, je note que le manuel de l'école distribué aux parents fournit tout de même quelques indications à cet égard. Dans le « *Llawlyfr Ysgol*/School Handbook », on précise que le gallois est la langue officielle et la langue sociale de l'école, alors que l'anglais est introduit comme une matière à compter de la 3e année.

Le système des cartes rouges, jaunes et vertes

Plusieurs mois s'écoulent avant que je ne prenne connaissance d'un règlement formel qui régit l'usage de l'anglais à l'école. Au cours d'un entretien avec Dylan, enseignant en 5e année, m'explique que ce règlement représente l'une des composantes d'un système de cartes rouges,

jaunes et vertes. En fait, il s'agit d'un ensemble de règlements que les élèves doivent respecter en tout temps, à défaut de quoi ils reçoivent une carte jaune (avertissement) ou une carte rouge (punition). La carte verte est accordée aux enfants qui font preuve d'un comportement exemplaire. Ces cartons, imprimés et plastifiés, sont collés sur le mur adjacent la porte d'entrée de sa salle de classe :

> Carte verte : partage, courtoisie, respect, soutien, honnêteté, bon comportement
>
> Carte jaune : ne pas respecter la cloche/voix de l'enseignant ; rester dans le bâtiment pendant les pauses ; jouer dans la boue/l'eau ; grimper sur les barres/clôture ; ne pas mettre les déchets dans la poubelle ; jeux inappropriés : pas de trains, pas de « bouledogues » et aucun jouets personnels
>
> Carte rouge : les batailles ; les jurons ; l'intimidation ; pousser/pincer/gifler/coups de pied/mordre ; répondre à un adulte ; lancer des roches ; casser/vol des biens d'autrui ; parler anglais [137]; quitter le terrain de l'école sans autorisation[138].

Il est intéressant de noter qu'à la suite de cet entretien avec Dylan, je constate bel et bien la présence de ces pancartes dans les classes au sein desquelles j'effectue mes observations, notamment dans les niveaux supérieurs à l'école, soit de la 3e à la 6e année. Si je m'étais retrouvée dans une école de langue française ou anglaise, j'aurais certainement pris connaissance de ces affiches beaucoup plus tôt dans mon parcours, grâce à mes compétences langagières qui me permettent de saisir toutes les informations qui circulent en salle de classe. Or, en raison de mes compétences limitées en gallois, je dois souvent m'appuyer sur les informations émanant d'entretiens et de conversations informelles pour mieux comprendre les différentes facettes des politiques linguistiques éducatives à l'école *Llanhiraeth.* Voilà l'une des raisons pourquoi je décide d'interviewer la directrice à cet égard, car, selon Dylan, il s'agirait d'une initiative qu'elle aurait instituée. Lors de l'entretien en question avec la directrice de l'école, Mrs Harris confirme les propos de Dylan. Elle explique :

> There's a card system. They know if they speak English (…) it's not if they don't have one or two words they don't understand, that's fine, you know? If they put an English word in, and most of the sentence is in Welsh. But if they don't, they persist, then they have a yellow warning card. And you've seen that probably in some of the classes maybe. And if they don't then, obviously, speak in

[137] Je souligne.

[138] Traduction libre. Carte verte : « *rhannu; cwrteisi ; parchu ; cymorth ; gonestrwydd; ymddygiad* » ; Carte jaune : « *ddim ymateb i ganiad y gloch/llais athro/athrawes; aros yn yr adeilad yn ystod amser chwarae; chwarae yn y mwd/dwr; dringo ar y bariau/ffens; ddim yn rhoi sbwriel yn y bin; chwarae'n anaddas : dim trenau, dim 'bulldogs' a dim teganau personal* » ; Carte rouge : « *ymladd, rhegi, bwlio; gwthio/pinsio/slapio/cicio/brathu; ateb nol i oedolyn; taflu cerrig; torri/dwyn eiddo eraill ; siarad saesneg ; gadael ffiniau'r ysgol heb ganiatad* ».

> Welsh, and they just carry on, it's the red card. And if that persists, well then we talk to the parents about it. (ENT, Mrs Harris, 24 juin 2015)

Mrs Harris poursuit en expliquant que les élèves suivront des cours d'anglais dès la 3e année, mais que la majorité d'entre eux parlent très bien cette langue. L'idée d'implanter un tel règlement à l'école lui est venue lorsqu'elle visitait une autre école galloise qui utilisait ce même genre de fonctionnement. Cette approche ressemble certainement à celle soulignée dans l'étude de Lee (2016) qui s'est déroulée dans une école secondaire de langue galloise à Cardiff au sein duquel est instauré le système « *Galwad 200* » (« appel 200 »). Si un élève parle anglais devant une enseignante dans la classe, celle-ci placera une carte blanche sur le bureau indiquant : *Rhybudd cyntaf —Ymdrecha nawr i ddefnyddio'r Gymraeg* (« Premier avertissement — Fais un effort pour parler gallois »). Si cela se produit une seconde fois, l'enseignante remplacera la carte blanche avec un carton jaune qui se lit comme suit : *Dyma'r 2il rybudd — I osgoi galwad 200 defnyddia'r Gymraeg* ("Deuxième avertissement —Pour éviter l'appel 200, s'il vous plaît parler gallois »), qui sert d'avertissement final. La troisième fois que cela se produit, l'enseignante sort un carton rouge « *Galwad 200* » (« appel 200 »), ce qui fait allusion au numéro de téléphone des enseignantes responsables de gérer le non-respect du règlement à l'école secondaire. Lorsqu'un élève reçoit un carton rouge, il doit sortir de la salle de classe et se rendre au bureau des enseignantes responsables. Être renvoyé de la salle de classe à plusieurs reprises peut également aboutir à une conférence téléphonique avec les parents. À l'école *Llanhiraeth,* les élèves sont envoyés au bureau de la directrice de l'école, ce qui représente la sanction qui accompagne le non-respect du règlement. Mrs Harris précise qu'elle aussi utilise l'appel aux parents comme l'un de ses recours pour gérer la situation.

En discutant avec Dylan au sujet de l'attribution des cartes rouges, j'apprends qu'il n'est pas entièrement en faveur de cette approche ni des sanctions qui y sont associées : « I don't want them to hate the language. But then, other people may argue and it's up for debate. I think it's better to try different methods than to use one and smash the door down and explode and shout everywhere. "Get to the office, you spoke English." » (ENT, 2 juin 2015). Dans cet ordre d'idées, Rhian, enseignante de 3e année, avoue parfois avoir l'impression qu'elle est perçue comme une « police du gallois » par les élèves lorsqu'elle les réprimande de parler anglais. Elle craignait que ces derniers puissent développent une relation négative avec la langue galloise (KT, 16 juin 2015).

Les propos d'élèves interviewés dans le cadre de diverses études au pays de Galles confirment d'ailleurs les inquiétudes de Dylan et de Rhian (Musk, 2010 ; Selleck, 2012 ; Thomas, Lewis et Appoloni, 2012). Certains élèves dénoncent les approches adoptées par le personnel enseignant, comme l'explique cet élève : « "They always play the guilt trip […]. "Seven hundred years ago we fought for the Welsh, people died for the Welsh language" » (Musk, 2010, p. 56). Certains élèves seraient ainsi portés à parler anglais, question de résister à ces pressions : « and maybe people will go to the other side and deliberately speak English » (p. 57). Les propos d'Eira, une aide-enseignante en classe de 1re année, concordent avec ceux de ses collègues Dylan et Rhian. À savoir comment elle réagirait si un élève lui adressait la parole en anglais, Eira affirme : « I wouldn't chastise it. I think any use of language is like an expression of your own self […] I think in class, everything is in Welsh so if they come in asking me something in English, it doesn't really, it doesn't bother me. I'm not a Welsh purist and sort of think 'Oh no, you must only do this!' I let it go, really » (ENT, 9 juin 2015). La façon dont Eira, Dylan et Rhian envisagent l'utilisation des langues à l'école va ainsi à l'encontre du règlement établi.

En se référant aux cartes rouges, Anwen, aide-enseignante remplaçante dans la classe de 1re année se questionne sur les sanctions : « Is not speaking Welsh as bad as slapping your friend? », visiblement choquée par ce règlement. Elle ajoute qu'elle ne croit pas que toutes les écoles galloises établissent que l'usage de l'anglais est une infraction ayant la même gravité que frapper son ami, en rappelant les actions qui méritent une carte rouge sont les suivantes : « les batailles ; les jurons ; l'intimidation ; pousser/pincer/gifler/coups de pied/mordre ; répondre à un adulte ; lancer des roches ; casser/vol des biens d'autrui ; *parler anglais* ; quitter le terrain de l'école sans autorisation ». Dans le même ordre d'idées, Dylan est d'avis que la punition accordée à l'utilisation de l'anglais, soit le fait d'être envoyé au bureau de la directrice, ne correspond pas à la sévérité de l'infraction commise. De plus, il ajoute qu'il ne sait pas réellement dans quelle mesure le personnel de l'école met en œuvre ce règlement (ENT, 2 juin 2015).

Une situation impliquant deux enseignantes illustre d'ailleurs les tensions qui persistent quant aux différentes façons d'interpréter et d'appliquer ce règlement. Shannon, enseignante de 4e année, me raconte qu'elle a réprimandé un élève de la classe de 6e année de sa collègue, Myra, puisqu'il parlait anglais lors de la récréation. En conséquence, Shannon lui a donné une carte rouge.

C'était un vendredi en fin de journée, et, ne voulant pas aborder la situation immédiatement avec sa collègue, Shannon a tout simplement laissé une indication à cet égard sur le tableau de Myra. En discutant ultérieurement avec Myra au sujet de cet incident, je lui demande si tous les enseignants ont tendance à donner des cartes rouges lorsque les enfants parlent anglais :

> It doesn't happen across the board. Because [Shannon] had written on my white board Friday for coming to school Monday. Stephan G. has been speaking English. I saw him after and he was so upset. So, I don't do that myself. I think what's the point of that? And he was really upset, so she wanted me to give him a red card and I didn't. There is no point, they are primary school children, you can't scare them. And he said the word "jet wash" or something and nobody would use a Welsh word for "jet wash" (ENT, 11 juin 2015)

De toute évidence, Myra résiste à l'approche de sa collègue Shannon, bien que l'approche de cette dernière concorde avec le règlement de l'école[139]. Shannon me confiera toutefois quelques semaines plus tard qu'elle ne croit pas que ce règlement soit efficace, bien qu'elle soit connue à l'école comme l'enseignante qui attribue le plus de cartes rouges : « En jasant avec Shannon dans la cour d'école, elle me dit avoir l'impression que "Nothing comes of it, it doesn't really work." », en référence au règlement et aux cartes rouges (KT, 19 juin 2015). Pour sa part, Myra adopte un comportement lui permettant de contourner ce règlement, et ce, à l'abri du regard de sa collègue. Dans un sens, Myra cherche à protéger son élève des effets néfastes qui pourraient découler des sanctions.

De son côté, Anwen, aide-enseignante de 1re année, témoigne de l'effet du règlement sur le comportement des enfants. Elle explique que dès la fin du jardin, les enfants savent qu'ils ne devraient pas parler anglais et interviennent lorsque leurs copains ne parlent pas gallois : « they see it as an offence and they come and tell me, the same way they would come and tell me their friend has taken my doll, you know? ». Je suis d'ailleurs témoin, voire l'instigatrice, d'une telle situation auprès de deux élèves en 4e année :

> Je reviens en salle et une des twins vient me montrer ses mosquito bites et m'approche en parlant anglais. Sa petite amie dit « *siarad Cymraeg, Gwenno*! » [parle gallois, Gwenno !] avec un ton réprobateur. Je dis, « *oh well, dw i'n dod o Ganada yn wreiddiol, dw i'n dysgu Cymraeg ond, dw i*

[139] Je tiens ici à souligner qu'en principe, un élève ne devrait pas recevoir une carte rouge pour avoir utilisé uniquement un mot en anglais. Les scénarios suivants paraissent ainsi plausibles : 1) l'élève a menti à Myra, en disant n'avoir qu'utilisé un seul mot en anglais ; 2) Shannon a eu une réaction excessive à l'usage d'un seul mot en anglais ; 3) Shannon a effectivement entendu l'élève parler en anglais et lui a attribué une carte rouge.

ddim yn deall popeth. Felly, it's okay » (Je suis originaire du Canada, j'apprends le gallois, mais je ne comprends pas tout. Donc, c'est correct) (KT, 17 juin 2015).

N'étant pas au courant que je ne parle pas couramment gallois, la jeune fille intervient auprès de sa copine Gwenno, la réprimandant, voire même la culpabilisant pour son usage de l'anglais. La petite Gwenno est visiblement ébranlée par la situation ; elle paraît inquiète. Cependant, à la suite de mon explication, Gwenno semble rassurée et son amie comprend dorénavant la raison pour laquelle la langue anglaise avait été privilégiée dans notre échange. Cette interaction concorde d'ailleurs aux propos présentés par des élèves interviewés dans le centre et le sud du pays de Galles qui craignaient de contrevenir au règlement en place dans leur école : « If we speak a lot in English someone will tell on us and we would be in trouble … so no one really speaks English » (Thomas, Apolloni et Lewis, 2014, p. 349). Mon échange avec ces élèves me permet de constater qu'elles s'approprient le règlement en s'autosurveillant et démontrent également une compréhension des exceptions qui y sont associées. Elles savent qu'il est convenable de parler en anglais à l'école avec quelqu'un qui parle peu ou pas le gallois. Vraisemblablement, les enfants-acteurs participent eux aussi dans un processus dynamique de mise en œuvre du règlement linguistique à l'école.

Les exceptions formelles et informelles au règlement de l'école

En plus d'avoir la permission de parler anglais avec ceux qui ne parlent pas gallois couramment, dont les parents, les visiteurs et les invités à l'école, les élèves sont également confrontés à d'autres situations qui représentent des exceptions au règlement de l'école. Lara, une aide-enseignante est chargée d'une initiative appelée « Emotional Literacy » visant à appuyer les élèves à gérer des situations difficiles. Elle explique à l'égard de ce programme : « we've been given permission to do either in Welsh or in English. Ninety percent of the time, I do it in English. I always give the children the choice. Most of them because they come from English-speaking homes, they can express themselves better in their first language. » (ENT, 8 juin 2015). Il va de même pour les sessions de prévention de l'intimidation à l'école, lors desquelles les élèves sont encouragés à partager leurs expériences personnelles, en groupe ou individuellement auprès de Rhian, enseignante de 3^{e} année, qui coordonne cette initiative. Dans le même ordre d'idées, Dylan explique que chaque semaine, il organise un cercle de partage dans la classe, où les jeunes peuvent s'exprimer dans la langue de leur choix, afin de leur offrir un exutoire. À cet égard, je note : « bien

qu'ils ne puissent pas parler anglais tout le temps, ils savent qu'ils auront un moment (en plus du cours d'anglais) où ils peuvent s'exprimer à leur guise. Il dit qu'il a parfois l'impression que les jeunes bouillent en dedans, mais demeurent silencieux, car ils ne savent pas comment dire ce qu'ils voudraient dire en gallois » (KT, 17 juin 2015). D'après ma compréhension, l'initiative de Dylan n'est pas sanctionnée par la direction, mais il semble à l'aise de procéder d'une telle façon derrière la porte close de la salle de classe.

Enfin, il est également intéressant de noter que les exemples mis de l'avant jusqu'à présent concernent l'utilisation soit de l'anglais, soit du gallois. En abordant la question du règlement scolaire avec Lara, la responsable du programme de « Emotional Literacy » mentionné plus haut, elle partage avec moi des propos concernant le « Wenglish », soit l'emploi d'un mélange de gallois et d'anglais à l'oral. Lara est d'avis qu'il est important d'enseigner la langue standard. Elle reconnaît toutefois que les élèves ont parfois tendance à employer une variété linguistique qui s'éloigne de la variété scolaire enseignée. D'après elle, il est préférable de ne pas réprimander l'usage du Wenglish à l'école. Elle explique, à l'égard des élèves :

> You want them to speak as much Welsh as they possibly can and, of course, they occasionally forget or they can't find the word or they use Wenglish which can get on people's nerves sometimes. But you know, if I'm honest with you, I'd rather them use Wenglish than English. At least they're trying (ENT, 8 juin 2015).

D'après Lara, cette pratique langagière est préférable à l'emploi de l'anglais dans ce cas. Dans cet ordre d'idées, Eira, une aide-enseignante affirme également : « I think languages have to develop, like otherwise, they're going to get lost, if you don't allow them that change, the world is changing, you know, if you don't allow that then you're going to lose them" » (ENT, 9 juin 2015), lorsqu'elle aborde la question de l'utilisation du Wenglish à l'école. Cette aide-enseignante dit ne pas reprendre les élèves lorsque leurs pratiques langagières ne respectent pas les normes prescrites par l'école. Dans cette école, tout comme dans l'ensemble des écoles galloises, tant les adultes que les enfants doivent composer avec le contact des langues. À *Llanhiraeth*, l'usage de celles-ci est encadré par un règlement, dicté par la direction. Plusieurs membres du personnel se permettent tout de même une certaine marge de manœuvre à son égard. Décidément, diverses perspectives, tensions et contradictions découlent de l'emploi du gallois et de l'anglais à l'école.

Un autre constat m'apparaît évident : le règlement concernant l'usage de l'anglais ne semble pas véritablement être mis en œuvre auprès des enfants des niveaux inférieurs, notamment de la maternelle à la 2e année. Ceci est réitéré dans les propos de Gavin, un enseignant de 1re année. Il souligne l'importance de privilégier une approche positive auprès des enfants en bas âge : « [at *Llanhiraeth*] it's done in a positive way, making them want to speak Welsh rather than making sure they don't speak English » (ENT, Gavin, 26 mars 2015). Au fil de l'entretien, cet enseignant partage avec moi un témoignage de son expérience au secondaire, ayant lui-même subi des punitions lorsqu'il parlait anglais : « In high school, I'd get detention if I spoke English [...] but I don't personally think it works because all that happened was I made sure no one was around when I spoke English. It doesn't make you want to speak Welsh » (ENT, Gavin, 26 mars 2015). Gavin indique qu'il parlait anglais au foyer, car ses parents ne se sentaient pas assez confiants de parler gallois. Le gallois représentait pour lui la langue de l'école, qu'il associait au travail scolaire. Ce n'est qu'à l'âge adulte que son rapport à la langue minoritaire change :

> Cause I remember when I was in a Welsh primary and a Welsh high school […] I liked the fact that I could speak Welsh, but I never took it particularly seriously and I never really saw the importance of it. It's only since I've started working in schools that I've seen just how effective having two languages is. It can open up so many doors and I hope that this school gives [the students] these opportunities basically (ENT, Gavin, 26 mars 2015).

Gavin semble vouloir que ses élèves développent un rapport positif envers le gallois et le bilinguisme. Lorsqu'il constate que ses élèves utilisent des termes ou des phrases en anglais, Gavin ne les punit pas. À cet égard, il affirme : « it's basically just habit forming basically and you know, they are still young, only 5 or 6 so it's generally seen as positive reinforcement, get them to want to speak Welsh » (ENT, Gavin, 26 mars 2015). Pour remédier à la situation, cet enseignant ne mentionne pas l'utilisation des cartes rouges, jaunes et vertes dans sa salle de classe, mais indique qu'il répète la phrase en gallois, à plusieurs reprises.

Les politiques linguistiques éducatives à *Llanhiraeth* : constats et réflexions

L'utilisation du système des cartes rouges, jaunes et vertes n'est pas unique à l'école *Llanhiraeth*, à savoir que les stratégies punitives quant à l'usage de l'anglais représentent déjà un enjeu qui fait couler beaucoup d'encre au pays de Galles (ITV Wales, 2012 ; Khleif, 1980 ; Lee, 2016 ; Selleck, 2012), et ailleurs au monde (Coronel-Molina et McCarthy, 2016 ; Muaka, 2011 ;

Sarkar et Lavoie, 2014). Alors que dans certains contextes, l'usage de langues minoritaires est puni, c'est plutôt le sort que l'on réserve à l'usage de la langue majoritaire (anglais) à *Llanhiraeth.* Ceci est d'autant plus complexe lorsqu'on considère qu'à *Llanhiraeth*, le gallois occupe la fonction de langue majoritaire (langue de scolarisation et langue d'usage courant), alors qu'en réalité, dans le contexte de la ville de Cardiff, le gallois est très minoritaire.

Je constate les similitudes entre les propos de mes interlocutrices à *Llanhiraeth* et celles d'un participant à la recherche ethnographique de Khleif (1980). En ce qui a trait à l'utilisation de l'anglais à l'école, il explique : « A child must have an outlet. We can't say 'None of that English'. If we say that to a kiddie, then he'll be afraid of saying anything at all » (p. 162). D'après lui, il est préférable de persuader les élèves à parler gallois que de les réprimander pour leur usage de l'anglais. De plus, le système des cartes ressemble grandement aux mécanismes de « Galwad 200 » en place dans une école secondaire de langue galloise à Cardiff (Lee, 2016). Tout comme les participantes à mon étude, les enseignantes dans cette école secondaire soulignent le défi que représente la gestion de l'usage des langues à l'école.

En outre, les exemples tirés du contexte canadien, en milieu francophone minoritaire, s'apparentent grandement au cas de *Llanhireath* puisque des stratégies punitives sont également employées quant à l'usage de la langue majoritaire, l'anglais (Gérin-Lajoie, 2010 ; Levasseur, 2012). Ils font ressortir « l'inadéquation entre le discours scolaire » de *Llanhiraeth* et « la réalité sociolinguistique » de Cardiff (Boudreau, 2001, p. 99), grandement marquée par la présence de l'anglais. Tout comme en contexte ontarien (Gérin-Lajoie, 2010), les élèves et le personnel de l'école *Llanhiraeth* sont confrontés à une réalité scolaire qui, en quelque sorte, fait fi du contexte social au sein duquel s'inscrit l'école. Ce faisant, l'école agit parfois comme « un agent de régulation linguistique, dont la mission est d'éliminer toute référence au groupe majoritaire anglophone » (p. 124). Ma recherche montre qu'au pays de Galles, certaines aides-enseignantes et enseignantes craignent d'être perçues comme « polices du gallois » par leurs élèves. Il va sans dire que la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives à l'école *Llanhiraeth* s'avère complexe. Tant les adultes que les enfants doivent naviguer à travers les complexités du contact des langues à l'école, dans un environnement qui fait l'éloge des avantages du bilinguisme, tout en y restreignant l'usage de l'anglais. Si cette approche semble être jugée nécessaire compte tenu

de la prévalence de l'anglais à Cardiff, Boudreau (2001) souligne l'effet néfaste que ceci peut avoir sur les élèves, qui se trouvent ainsi dans un état de schizophrénie langagière et développent souvent des représentations ambivalentes et contradictoires à l'endroit des langues majoritaires et minoritaires. Tout comme l'as soulignée Selleck (2012 à l'endroit de l'école secondaire où elle a mené sa recherche, l'école primaire *Llanhiraeth* semble, elle aussi, prôner une idéologie de « monolinguisme parallèle » (Heller 2006) ou de « bilinguismes séparés » (Blackledge et Creese, 2010).

Il n'en demeure pas moins que plusieurs membres du personnel de *Llanhiraeth* résistent au règlement du milieu dans lequel ils œuvrent, le contournent et le réinvestissent. Pour McCarty (2011) « [c]overt language policies may emerge in resistance to overt, official ones » (p. 2). Ceci est tout à fait évident chez Dylan, par exemple, qui présente un discours critique, déroge au règlement, élabore et institue une politique qu'il juge plus adaptée aux besoins de ses élèves. Sa classe représente dorénavant un espace tiers au sein duquel le bilinguisme est davantage valorisé. Il en va de même pour plusieurs enseignantes, qui choisissent de ne pas octroyer de cartes rouges à leurs élèves. La marge de manœuvre dont disposent les enseignantes à *Llanhiraeth* à l'égard de la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives mérite d'être soulignée. Comme l'indiquent García et Menken (2010) : « Educators are at the epicenter of this dynamic process, acting on their agency to change the various language education policies they must translate into practice […] it is ultimately educators— particularly classroom teachers—who are the final arbiters of language policy implementation » (p. 252). Le discours et les pratiques qu'adoptent les enseignantes et les aides-enseignantes de *Llanhiraeth* démontrent qu'elles vivent des tensions concernant la place qui devrait être accordée aux langues minoritaires et majoritaires. Or, la recherche a montré qu'elles tiennent vraisemblablement à assurer la production et la reproduction de la langue et de la culture galloises à l'école, et ce faisant, elles cherchent parfois des compromis pour mitiger les effets néfastes qu'elles perçoivent à l'égard du règlement scolaire vis-à-vis l'usage de l'anglais.

De surcroit, la perspective de plusieurs enseignantes et aides-enseignantes à l'école primaire *Llanhiraeth* semble concorder avec celle d'autres enseignantes au secondaire dans le sud du pays de Galles (Price, 2013). Lors de groupes de discussion, ces dernières avaient identifié

l'importance d'adopter une approche plus équilibrée en matière de gestion des langues à l'école, soit : « a need for schools to strike a balance between disciplinary actions due to lack of language use on the one hand, and constructive, reinforcing and supportive systems to encourage language use on the other » (p. 262). À *Llanhiraeth*, il me semble que certaines enseignantes et aides-enseignantes ne se sentent pas à l'aise de dénoncer ouvertement le règlement auprès de tous leurs collègues, ni surtout auprès de la direction de l'école. Dès lors, un dilemme se pose : il ne semble pas y avoir d'espace ou de plateforme permettant au personnel de l'école de discuter de la politique linguistique et du rôle qu'ils ont à jouer à cet égard. Plusieurs membres du personnel de l'école éprouvent des tensions et questionnements à l'égard des politiques linguistiques éducatives. Ceci concorde avec les propos de Varghese et Striktikus (2005), qui reconnaissent que certaines enseignantes bilingues aux États-Unis épousent les principes de l'éducation bilingue, tout en critiquant la façon dont celle-ci est mise en œuvre dans le contexte local. Plusieurs membres du personnel de *Llanhiraeth* reconnaissent l'importance de la valorisation du gallois, mais doutent de l'efficacité et du bien-fondé de certains éléments associés à ces politiques linguistiques, notamment en ce qui a trait au système des cartes rouges, jaunes et vertes. Il en ressort que la place de l'anglais à l'école demeure floue, malgré le fait que beaucoup d'importance soit accordée à l'atteinte du bilinguisme chez les élèves. Si le bilinguisme représente l'une des valeurs que prône cette école, la disponibilité d'un terrain de discussion auquel aurait accès l'ensemble du personnel pourrait permettre aux aides-enseignantes aux les enseignantes de s'investir pleinement dans la (re)production de la langue et de la culture galloises.

Conclusion

Cet article présente un aperçu de la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives par les enseignantes et les aides-enseignantes de l'école primaire *Llanhiraeth* et de son incidence sur la (re)production de la langue et de la culture en contexte scolaire gallois. Deux tendances contradictoires émanent de cette mise en œuvre, soit, d'une part, la valorisation du gallois et du bilinguisme, et d'autre part, les restrictions quant à l'usage de l'anglais à l'école. En vertu du règlement de l'école, l'usage de l'anglais est un acte qui, en principe, devrait être réprimandé, voire puni, lorsqu'il sort des balises qui lui ont été attribuées. Ce faisant, un clivage se forme entre les moments où parler anglais est considéré comme acceptable et ceux où ce type de comportement

langagier est interdit. Or, de toute évidence, le règlement est mis en œuvre différemment par les actrices impliquées. Certaines l'appliquent, alors que d'autres y résistent, voire mettent en place leurs propres règlements qu'elles appliquent dans leurs salles de classe, parfois même à l'extérieur de celles-ci. Il importe alors de reconnaître que le système des cartes rouges, jaunes et vertes s'inscrit dans le paysage plus vaste des politiques linguistiques éducatives à *Llanhiraeth* qui, tout compte fait, se veut un mécanisme visant à protéger, valoriser et assurer l'épanouissement de la langue et de la culture galloises. Les croyances et idéologies véhiculées à propos du gallois et du bilinguisme tout comme les pratiques langagières des élèves et des adultes démontrent l'importance accordée à la langue et à la culture minoritaires. Celles-ci sont non seulement au cœur de l'enseignement, mais également intégrées dans une panoplie d'activités organisées par les enseignantes et les aides-enseignantes. Le personnel de l'école est manifestement impliqué dans un processus dynamique de (re)production de la langue et de la culture galloises grâce aux politiques linguistiques éducatives à l'échelle locale. Ceci représente alors dimension du travail des enseignantes et aides-enseignantes dans ce contexte linguistique minoritaire.

Cet article aborde uniquement les perspectives d'une catégorie particulière du personnel de l'école. Il serait d'autant plus pertinent de s'intéresser aux élèves afin de bien comprendre la façon dont le règlement, tout comme les politiques linguistiques éducatives dans leur ensemble, affectent leurs expériences de scolarisation. Il est tout aussi important d'entreprendre des travaux dans divers milieux au pays de Galles, sachant que les réalités scolaires à Cardiff sont très particulières. Ces dynamiques doivent être comprises en fonction du contexte sociopolitique dans lequel s'inscrivent les écoles. Compte tenu de la responsabilité considérable des aides-enseignantes et des enseignantes en tant qu'actrices dans la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives, cet enjeu mérite d'être exploré davantage. Si l'on veut assurer la vitalité de cette langue celtique au pays de Galles, il m'apparait essentiel de poursuivre les travaux portant sur le personnel des écoles de langue galloise.

Article 2 - To Make Sure "Welsh Is in Their Hearts": Primary Welsh-medium Teachers' and Teaching Assistants' Contribution to Shaping School Culture in Cardiff, Wales

"*Mae gan addysg cyfrwng-Cymareg le arbennig yn hanes yr iaith Gymraeg ac yng nghalonnau a gobeithion y Cymry*"

"Welsh-medium education has a special place in Welsh-language history, hearts and hopes."
(Williams, 2013b: xi)

Introduction

In Wales, one of the four constituent nations of the United Kingdom, the majority of the population speaks English—not Welsh—as their first language. Thus, the vitality of Welsh language and culture is at the heart of Welsh-medium[140] education's mission and values: "the bilingual education system in Wales [a vital role] not only in the revitalization of the Welsh language, but also the transmission the most valuable aspects of Welsh culture to the next generation" (Lewis, 2007, p. 21). Consequently, an important responsibility is placed on teachers and teaching assistants in conveying these values and enacting their school's mission. Taking shape within a diglossic language environment, their work is decidedly intertwined with the power dynamics between the majority language (English) and the minority language (Welsh). However, very few empirical studies shed light on their discourses and practices in that respect. In this article, I demonstrate how teachers and teaching assistants shape school culture, by sharing insights gained through an ethnographic study conducted at *Llanhiraeth,* a Welsh-medium primary school situated in Cardiff, the capital of Wales.

[140] Welsh-medium education entails that at least 70% of school subjects are taught through the medium of Welsh (Lewis, 2007). Many primary schools offer the entire curriculum in Welsh, aside from English which is taught as a subject starting in Year 3.

Although the notion of Welsh-medium schools as institutions responsible for ensuring the vitality of minority language and culture is widely recognized in the literature, a plethora of terms are employed by different authors in this regard, such as "transmission", "production", "reproduction" or "revitalization," (Baker & Jones 2000; Jones & Martin-Jones 2004; Lewis 2016; Maas 2012; Williams, 1999). As will be demonstrated further in this article, this research is based on a conceptual framework inspired by the notions of production and reproduction (Baker & Jones, 2000 ; Bélanger & Farmer, 2010; Bélanger, Garant, Dalley & Desabrais, 2010) in which teachers and teaching assistants are considered as actors who produce and reproduce minority language and culture. They do so, on the one hand, through language education policies, and on the other, through school culture. This article focuses on the latter. I argue that teachers and teaching assistants shape certain aspects of school culture, which in turn contribute to the (re)production of Welsh language and culture in the school setting. At *Llanhiraeth*, school culture is characterized predominately by a sense of family and community embedded in Welsh language and culture. This comes through in two components of this school's culture as theorized by Deal and Peterson (2004): i. the school's mission; ii. the rituals and traditions.

In this article, I will first examine teaching assistants' and teachers' understanding of their school's mission, while highlighting *Llanhiraeth*'s official mission statement. I will then shed light on the traditions and rituals that bring the entire school together, outside the classroom. The need for community and sense of belonging to Welsh language and culture will be examined in relation to the school's location in Cardiff, the nation's capital and lead to broader discussion about inclusion and exclusion in Wales. Furthermore, I will discuss the implications of exploring these themes through ethnography, as an *Insider/Outsider* researcher, and how I came to be involved and integrated within this community. Through teachers' and teaching assistants' discourse and practices at *Llanhiraeth* primary school, I will demonstrate how their role regarding cultural and linguistic (re)production can be understood through the lens of school culture.

Yr Iaith Gymraeg: The Welsh Language in Wales

It is paramount to recognize that Wales is not a sovereign state but since 1999 powers for the protection of the Welsh language have been devolved to the region (Cardinal & Deneault, 2007; Williams, 2013a). Although the history of the Welsh language spans more than 1400 years,

this language was mainly confined to the home and places of worship for several centuries (Lewis, 2007). As one of the four constituent nations of the United Kingdom, Wales has a long history of resistance against England's attempts to repress Welsh language and culture (Williams, 1999). Throughout the 20th century, an important decline in the number of Welsh speakers occurred across the country. In 1891, over 54% of the population of Wales spoke Welsh fluently while in 1951, this percentage had declined to 29% (Welsh Government & Welsh Language Commissioner, 2015). Following Welsh-speaking parents' mobilization for minority language education, the first Welsh-medium school was created in 1939, in Aberystwyth (Ahronson, 2011). Through the 1960s and 1970s, these demands also came from families that speak little or no Welsh who also wanted their children to be taught through the medium of Welsh, especially in South Wales. Although many adults in South Wales had parents who spoke Welsh, they had not themselves been taught the language at school or within the home. At the time, learning English was seen "as the path out of the coal mine and the quarry and into the middle class" (Morgan, 2001, p. 195). The spread of Welsh-medium education has not only been attributed to parents, but also to headteachers and teachers who have acted as important language advocates (Thomas, 2013). During this same period, many social and political groups were created, advocating for the equality of Welsh and English in Wales[141] (Edwards & Newcombe, 2005). Over time, policies and laws have been adopted to promote the revitalization[142] of Welsh. The *1988 Education Act* grants Welsh that status of "core subject" which makes teaching Welsh mandatory in all schools in Wales (Jones, 1998). The inception of Welsh-medium education has thus ushered in a new era for the vitality of Welsh language and culture.

In all Welsh-medium schools, Welsh is both the language of schooling and the language of everyday use outside the classroom (Musk, 2010). In primary schools, English is taught starting in grade 3, while all other subjects are taught in Welsh. Since one of the main objectives of these schools is for students to develop both English and Welsh language skills, they are often referred to as "bilingual schools". Welsh-medium students acquire a level of English equivalent to that

[141] The rise of Welsh nationalism has partly been attributed to *Cymdeithas yr Iaith Gymraeg* (Welsh Language Society) founded in 1962, who launched a series of non-violent campaigns and demonstrations for the linguistic equality of Welsh and English (Edwards and Newcombe, 2005).
[142] The objective of language revitalization efforts is to halt or reverse the decline in the number of speakers on a language (Williams, 1999).

achieved by students in English-medium schools by the end of Key Stage 2, which corresponds to grade 6 (Welsh Government, 2007). In Welsh-medium schools, 70% of the subjects are taught through the medium of Welsh, whereas bilingual schools offer at least 50% of the subjects in Welsh. In 2014/2015, there were 319 Welsh-medium primary schools and 50 Welsh-medium and bilingual secondary schools across Wales (Mercator Education, 2015). In Cardiff alone, 16 primary schools cater to 3,548 students as of January 2016 (Welsh Government, 2016).

According to the 2011 Census, approximately 19% of the population of Wales speaks Welsh fluently, which correspond to nearly 562,000 speakers (Welsh Government, 2012a). In 2017, the Welsh Government released an ambitious strategy aimed at increasing the number of speakers to 1 million by 2050 (Welsh Government, 2017a). Welsh-medium education is a key component of this strategy and thus a continuing increase in enrolment in Welsh-medium schools is expected. In recent decades, the nation's capital has experienced a significant increase in the number of Welsh speakers, from 18,071 (6.7%) in 1991 to 37,194 (11.1%) in 2011 (Welsh Government, 2012a). This has partially been attributed to many Welsh speakers leaving the traditionally Welsh-speaking areas of Wales (north, west) in search of employment in Cardiff. Cardiff differs from the rest of Wales in several respects. The city has a distinct status as the largest urban centre in Wales, attracting people from all over the world. Indeed, 15.6% of the population of Cardiff belongs to an ethnocultural minority group[143], compared to 4.4% in Wales as a whole. Although the vast majority of students from ethnocultural minority groups are currently enrolled in English-medium schools, some parents are choosing Welsh-medium education for their children (Brooks, 2010). Thus, in Wales, any parent can opt to send their child to a Welsh-medium school, regardless of their linguistic background. In Cardiff, an important number of parents from non-Welsh-speaking homes have been enrolling their children in Welsh-medium schools and the demand has kept increasing in the capital (Williams & Jones, 2013).

[143] Here, "ethnocultural minorities" refers to all individuals other than those who would fall under the category of "White British". In the United Kingdom, very detailed statistics are available in regards to "ethnic backgrounds". The main categories are as follows: i. White British, ii. Mixed (White and Black Caribbean/Black African/Asian, any other mixed background); iii. Asian (Indian, Pakistani, Bangladeshi, any other Asian background), iii. Black (Black Caribbean, Black African, any other Black background, iv. Chinese, v. any other ethnic group (Lewis et Starkey, 2014, p. 9). More specific data regarding ethnocultural minority students in schools in Cardiff will be presented later in the article.

Across the country, Welsh-medium schools have continually attracted staff that recognize the importance of promoting Welsh language and culture (Jones & Martin-Jones, 2004; Williams & Jones, 2013). As Lewis (2008) puts it: "teachers are undoubtedly committed to the preservation of language—but also to everything else that the language gives access to—especially, Welsh culture and literature that goes back to the sixth century" (p. 83). For many students, Welsh-medium schools remain one of the only places where it is possible for them to speak the language and experience the culture on a daily basis. The majority of children attending Welsh-medium schools come from English-speaking homes and reside in communities where English is the dominant language (Jones, 2012). Thus, teachers and teaching assistants[144] play a key role in ensuring Welsh language and culture remain at the forefront of students' schooling experiences.

Moreover, Baker and Jones (2000) turn to the concept of ethos, to describe the success of Welsh language schools: "Another important part of the success equation of bilingual education in Wales has been the ethos of Welsh-medium schools […] The commitment and dedication of teachers and pupils in bilingual schools have been strong and marked. Promotion of the Welsh language and culture seemed to evoke increased motivation, commitment and sense of direction" (Baker et Jones, 2000, p. 121). The most recent report on Welsh-language primary schools reveals that the vast majority have a range of effective strategies to ensure that Welsh is the language of use at school: "[teachers] are good language role models. They place a high priority on creating a strong Welsh ethos and enriching children's language" (ESTYN, 2017, p. 36). In this next section, the reasons parents chose Welsh-medium education are explored, along with other issues pertaining to the school system in Wales examined in scientific literature.

Research on Welsh-medium Education

From Khleif's (1980) pioneering school ethnography to more contemporary studies conducted across Wales (Exell, 2006; Hodges, 2010; Lee, 2016; Maas, 2012), many authors have shed light on the cultural and linguistic mission of Welsh-medium schools. Some of the research

[144] Although most of the literature pertaining to Welsh-medium education focuses solely on the work of teachers, I chose to include both teachers and teaching assistants in this study. The number of teaching assistants in schools across the UK has steadily risen over the years but their work is still overlooked in the scientific literature, especially in Wales (Anderson et Finney, 2008 ; Gill et Armstrong, 2008). Through my first-hand experiences during fieldwork, I became aware of their important contribution regarding minority language and culture within Welsh-medium schools, which is highlighted in this current article.

analyzes parental motivation for choosing these schools, such as Hodges' (2009) study, focused on non-Welsh-speaking parents living in South-East Wales. As the author explains, the link between language and school ethos figures prominently in the parents' discourses about minority language education: "parents described the unique ethos of Welsh-medium schools and how they are successfully transmitted to the Welsh language to children from non-Welsh-speaking homes" (p. 366). The author states that cultural motivations drive parents to choose these schools for their children[145]. They convey pride in the fact that their children are learning the "mother tongue" of Wales and can take part in many traditional elements of Welsh culture, including the *Eisteddfod*[146] musical and cultural festival. According to Hodges, "parents clearly stated the importance of nationhood, identity and belonging" (p. 53). O'Hanlon's (2014) study focusing on Scottish-Gaelic Medium and Welsh-medium education at the primary and secondary levels aligns with Hodges' (2009) results. Indeed, "family heritage and national heritage" was the highest-ranked rationale for choosing Welsh-medium education amongst four other categories[147], with 55% of parents citing this rationale.

These results also concur with those of Sergott's (2006) study conducted at *Ysgol Gymgraeg Llundain*[148], a Welsh-medium primary school in London, England. Parents chose to send their children to this school for them to learn Welsh, but also to give them access to wider cultural traditions. In interviews, parents also shared that they were committed to sustaining a school that would bring together families scattered all over the city. Indeed, the author explains that "the intimacy of the school has enabled the creation of a strong sense of community, encapsulated in the idea that *Ysgol Gymraeg Llundain* feels like a 'village school' in the heart of

[145] 400 semi-structured questionnaires were administered amongst parents of children who attend Welsh-medium nursery, primary and secondary schools. A subset of 50 parents participated in an in-depth interview from this research.

[146] The *Eisteddfodd Genedlaethol* (National Eistedfodd) occurs during the first week of August each year and lasts 8 days, alternating sites between North and South Wales. Participants compete in various events including singing, dancing and recitation (Davies, 1998). The *Urdd Eistedfodd*, organized by the *Urdd Gobaith Cymru* (The Welsh League of Youth) includes local, regional and national competitions, which is a "scaled-down version" of the National *Eistedfodd* and takes place during the school year. Schools in Wales often hold their own school *Eistedfodd*, and they are independent from the Urdd and National Eisteddfodau (Exell, 2006).

[147] 40 parents participated in the study from 8 different local authorities (counties) in Wales, representing a range of community and language contexts. In order of importance, the other categories cited by parents are: i. the benefits of bilingualism, ii. the quality of Celtic-medium education; iii. employment, iv. other

[148] In 1999, this privately funded school catered to 16 full-time students and to an additional 16 students attending one day a week.

London" (p. 128). According to the author, the challenge of creating and sustaining a Welsh-medium school in London has instilled a profound sense of cultural identity and community within this school. These themes concur with the comments of parents interviewed by Hodges (2011) as part of his research on school choice. They described Welsh schools as "family-oriented and personal institutions, where teachers knew each pupil and worked hard on their behalf" (p. 54). Parents appreciated the attention paid to their families and, particularly, to their children.

It is important to note that none of these studies were conducted in Cardiff, where the highest proportion of students from backgrounds other than "White British" can be found. As of 2014/2015, eight primary schools in Cardiff catered to 10% to 20% of students belonging to a category other than "White British", while in the seven remaining schools, less than 10% of students belonged to other ethnocultural minority groups (Welsh Government, 2015b). Although the parents taking part in the aforementioned studies are indeed pointing to cultural motivations, more research must be conducted to better understand the school choice process of parents from other ethnocultural backgrounds. Indeed, these parents could potentially have more instrumental motivations based on the general benefits of bilingualism rather than those pertaining to "family or national heritage".

Even though research shows that Welsh-medium education's unique cultural dimension is one of the main factors motivating parents' choice, only a few authors have shared empirical data relating how these dimensions take shape within school practises. Exell's (2006) study focused on the observance of *Dydd Dewi Sant*/Saint David's Day[149], in various schools. A national survey conducted in 2002 found that over 82% of English-medium and Welsh-medium schools, held events that mirror those of the *Urdd Eistedfodd* (The Welsh League of Youth) and the *Eisteddfodd Genedlaethol* (National *Eistedfodd*), with an emphasis on competitions and ceremonies. Although there are several similarities in the types of events organized, some differences still emerge. Indeed, Welsh-language schools are twice as likely than English-language schools to hold events that bring the entire school community together. Exell believes that the scope and scale of

[149] Saint David is the patron saint of Wales. Saint David's Day is celebrated across Wales on March 1st of every year.

organized activities reflect the ethos of Welsh-medium schools, focused on building a sense of community and highlighting the importance of celebrating Wales' heritage.

Teachers[150] from North-West Wales interviewed by Maas (2012) also pointed out the importance of students' exposure to the language and to cultural traditions at school, especially since many speak English at home. Thus, according to one teacher, students "learn very quickly because they are drowned in Welshness" (p. 160). In this case, the term "drowning in Welshness" is employed to stress the importance of students' linguistic and cultural immersion at school: "in order to combat the prevalence of the English language in mass media and most of Wales" (p. 345). This immersion is to be guided by cultural pedagogy, rather than a politically based pedagogy. As one teacher puts it: "We are not supposed to brainwash children politically but, we can brainwash them culturally" (p. 153). Teachers are not to share their political convictions at schools: "you don't talk about things like that […] We don't bring that into the school" (p. 155). Through their use of the brainwashing metaphor, teachers further explain that one of the aims of Welsh-medium schooling is to ensure that students develop a sense of belonging towards Welsh language and culture, and thus continue speaking Welsh after they have completed compulsory education.

Although the terms "cultural brainwashing" and "drowning in Welshness" do not appear elsewhere in the literature reviewed, other authors have discussed themes relating to identity and Welshness within the school context. By attributing great importance to minority language and culture, some studies suggest that these schools enable students to develop a sense of Welshness, gain confidence, pride and awareness of cultural heritage (Exell, 2006; Khleif, 1980; Lee, 2016). Some other researchers have put forth a more critical view of the school's ability to foster this sense of Welshness. In her study on students' social language use, Price (2013) argues that although developing a Welsh identity remains an essential component of students' educational experiences, she concludes that students rarely had the opportunity to discuss language use and identity within their respective schools. The author suggests that more efforts should be invested in this area as a well-developed Welsh identity could certainly encourage students to use Welsh

[150] Maas's doctoral thesis focuses on language and identity in Wales. The author delves into Welsh-medium education as one of the components of his study, although the vast majority of the data he presents in this regard stems from a preliminary interview conducted with two primary school teachers from North-west Wales.

more frequently. Indeed, many students chose to speak English[151], especially amongst peers outside the classroom. Although her study focuses mainly on language use in secondary schools in South Wales, the theme of promoting Welshness and the feeling of belonging to the Welsh community came up on several occasions during focus groups with students.

As part of his PhD research, Smith (2016) examines the *Curriculum Cymreig*, a component of the national curriculum of Wales, which aims to help students "understand and celebrate the distinctive quality of living and learning in Wales […] to identify their own sense of Welshness and to feel a heightened sense of belonging to their local community and country" (ACCAC, 2003, p. 3). Interviews with teachers revealed that although many were aware of the *Curriculum Cymreig*'s general objectives, many believed that it was preferable for discussions about identity to emerge spontaneously rather being integrated into the content of a lesson. As one teacher puts it: "I don't really think about it in terms of, 'how am I going to teach Welshness to the pupils?' I just think it comes out naturally. We talk about life in Wales, the people in it and the places that make Wales, and from that we tend to get a sense of what it is to be Welsh" (Smith, 2016, p. 73). Others criticized the content of the curriculum: "If you really want to learn about cultural identity and Welshness, you have to ask questions like 'what is culture, what is Welshness, why is it important?' and we don't do that. The curriculums don't encourage that, and we aren't trained to do it" (p. 78). Teachers expressed the need for more specific indications on how to address issues pertaining to language, culture and identity in their day-to-day teachings. Although Smith's study sheds some light on teachers' perspectives regarding the curriculum, his research does not address teachers' role outside the classroom.

In Khleif's (1980) ethnography on Welsh-medium primary and secondary schools, the author states that "the staff of these schools are tremendously dedicated people; they have a sense of mission; they quite often succeed in making the school a genuine community" (p. 186). At the time, many teachers were actively involved in developing content in Welsh to ensure students could have access to a curriculum entirely in the minority language. The commitment of teachers

[151] For a more in-depth analysis of students' use of English in Welsh-medium schools, see: Price (2013); Price and Tambuerlli (2016); Musk (2010); Thomas and Roberts (2011); Thomas, Lewis and Apolloni (2011); Lee (2016); Selleck (2012). In addition, a forthcoming article emanating from the data collected in my doctoral study focuses on language education policies, specifically relating to the use of the English language at *Llanhiraeth*.

is also signalled in more contemporary literature, as discussed by Baker & Prys Jones (2000): "The commitment and dedication of teachers and pupils [in Welsh-medium schools] have been strong and marked. Promotion of the Welsh language and culture seemed to evoke increased motivation, commitment and sense of direction" (p. 121). Even though significant expectations are placed upon teachers and teaching assistants regarding the linguistic and cultural mission of these schools, few studies showcase their perspectives and discourses. Understanding how they view their school's mission and how they enact it in their daily practice remains of utmost importance in order to better grasp Welsh-medium education as it evolves today. To address these issues, the following sections highlight the conceptual framework and methodological approach used to steer my research.

Conceptual Framework

From an anthropological or sociological point of view, school culture is understood as the set of norms, values, and practices, both formal and informal, that brings together a school community (Deal & Kennedy, 1982; 1999, Deal & Peterson, 2009). I am interested in how teachers contribute to *Llanhiraeth* school's culture, and, as such I delve into two of its components as suggested by Deal and Peterson (2009), namely, the school's mission as well as the traditions and rituals that characterize it. These elements are very telling components of school culture and can provide a deeper understanding of a school's values and purpose within the broader landscape of schooling. The school's mission can be understood as the "revered focus of what people do" and "helps people connect viscerally and emotionally with the school's reason for existence, it's higher calling" (p. 64). The school's mission motivates school staff and students, as it indicates what is valued within the institution. Throughout the school year, traditions and rituals "provide everyone a chance to reflect on what is important and to connect as a community" (p. 115). While rituals are associated with routines, traditions are more sporadic. According to the authors, traditions are important events that have a specific meaning, occurring year after year, while rituals represent "the daily comings and goings that create the mortar that binds people and activities" (p. 92). As an example of rituals, I turn to Silbert and Jacklin's (2015) research on school assemblies. For these authors, assemblies correspond to rituals that celebrate the school community. The messages conveyed through these gatherings carry the values coveted by the

school. In this sense, the school assembly: "provides the forum for the delivery of the school narrative" (p. 328). The authors point out that school staff are directly involved in these events, with many acting as facilitators or in other significant roles. School assemblies seek to foster a sense of belonging amongst the staff and students, be it implicitly or explicitly. Every school has hundreds of routines, rituals and traditions: when these are closely linked to the mission and values of the school, they shape the school culture.

I also wish to draw attention to the importance of context by referring to Datnow *et al*.'s (2002) "relational sense of context"'. Indeed, "people's action cannot be understood without understanding the sense of the setting in which the actions are situated, and reciprocally, the setting cannot be understood without understanding the actions of the people within it" (p. 12). It is thus important to consider the external pressures which shape and transform this space, as school culture cannot be considered independent from the social, political, and cultural context in which the school evolves. This article's purpose is to illustrate the contribution of teachers and teaching assistants in shaping certain elements of school culture at *Llanhiraeth*, which, in turn, contribute to the (re)production of Welsh language and culture.

As mentioned previously, many terms have been used to describe Welsh-medium schools' mission: transmission, production, reproduction, revitalization (Baker & Jones 2000; Jones & Martin-Jones 2004; Lewis 2016; Maas 2012; Williams, 1999). Linguistic and cultural (re)production is dynamic and multidimensional, taking into consideration both the production and reproduction of language and culture as two components of the same phenomenon. On the one hand, I avoid using the term "language revitalization" as it generally corresponds to reversing demolinguistic trends, which in turn, is aimed at increasing the number of speakers of a language (Fishman, 2008; Williams, 1999). Although this is indeed relevant to the context of Wales, in the context of schooling, "linguistic revitalization" tends to focus mainly on language and evacuates the cultural mission of Welsh-medium schools. On the other hand, I refrain from referring to "transmission" as it could imply that teachers are the sole "possessors" of language and culture, and thus responsible for passing them on to students, rather than co-constructing these elements (Bélanger & Turner, 2014). Thus, I look to Bélanger and Farmer (2010) who consider the production and reproduction of la francophonie in Canada, as a dynamic process, to which both

children and adults contribute. By focusing on specific dimensions of school culture namely, *Llanhiraeth's* mission as well as its traditions and rituals, I will attempt to better understand teachers' and teaching assistants' roles as agents responsible for linguistic and cultural (re)production. In the following section of this article, I present the methodological approach used to address these issues and the setting in which the research took place.

Methods, Setting and Participants

In September 2014, I moved to Wales to conduct an ethnographic study of a Welsh language primary school. In this regard, my position is twofold: as an *Insider/Outsider*[152] (Eppley, 2006; Thomson & Gunter, 2010): although I am not Welsh, my background as a Franco-Ontarian researcher focused on minority language education has enabled me to understand some of the issues emanating within Welsh-medium education. Having lived most of my life in Ontario, a province where less than 5% of the population speaks French (Statistics Canada, 2016 cited in Government of Ontario, 2019), I am keenly aware of language dynamics present in a context such as Wales. After completing my masters' thesis on teachers' roles regarding French language and culture in Franco-Ontarian secondary schools, I turned to Welsh-medium education as a focus of my PhD studies. Since I had no knowledge of Welsh before leaving Canada, learning this language was a key component of my approach, as I intended to spend as much time as possible immersed at the chosen school. As such, I completed approximately 240 hours of language training, over the course of 8 weeks, from September to October 2014, and again in January 2015 at *Cymraeg i Oedolion Caerdydd*, a Welsh Language Centre offering courses to adults, housed within Cardiff University. I completed two complete levels of Welsh, *Mynediad* and *Sylfaen*, which roughly correspond to Introduction and Beginner's/Foundation levels[153].

Ethnography as a methodology implies the in-depth understanding of a particular milieu, and thus, prompted me to select a single school in which I would be immersed. After obtaining ethical approval from both the University of Ottawa and Cardiff University, I met with the

[152] A more detailed account of my position as an *Insider/Outsider* will be featured in a special issue of Education et Francophonie. See Turner & Bélanger (forthcoming): " Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider".
[153] During the last month of fieldwork, I successfully completed the Welsh Joint Education Committee's national exam for the *Sylfaen*/Foundation level.

headteacher of a Welsh-medium primary school[154] in Cardiff, who accepted I conduct my research until the end of the 2014–2015 school year. The chosen school, *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*[155], is one of 16 primary Welsh-medium schools in the capital of Wales. This school houses more than 300 children and caters to children aged 4 to 11-year-olds, from reception class to year 6. The language of the school is Welsh, whereas English is introduced as a subject in Year 3. As in all the schools located in South Wales, most students who frequent *Llanhiraeth* are from non-Welsh-speaking homes. Like many other schools in Wales, *Llanhiraeth* is one of the only places where students are fully immersed in the language. On the whole, staff and pupils do indeed speak Welsh both inside and outside classrooms at *Llanhiraeth*, which constitutes an important source of pride for the school. These patterns point to interesting issues about language use in Welsh-medium schools but go beyond the scope of this article. Rather, they are explored in a forthcoming publication focusing on language policy implementation at *Llanhiraeth*[156].

My fieldwork in the school began in February 2015 and ended in June of the same year. In total, I completed over 250 hours of observation, during 48 visits in at least one classroom in each grade. I could move freely in the school as well as in the yard, observing teaching, assemblies, concerts, and various extracurricular activities. I also accompanied a class on a school trip, and participated in school-based activities, such as a community football match which brought together the school's staff, parents, and students. Although I had initially intended to focus solely on teachers' work, my presence at the school soon made me realize the vital role teaching assistants play in fulfilling the school's mission. Teaching assistants were involved in many aspects of extracurricular activities and often had leadership roles within the classroom. In addition, teaching assistants were very welcoming towards me, and as such, were instrumental in opening new spaces in which to conduct my research. By considering teaching assistants' perspectives, I assert they

[154] To select the school, I compiled a list of the 17 primary schools in Cardiff at the time based on information available on "My Local Schools" (Welsh Government, 2014b). My criteria for selection was firstly school size, as a larger school would ensure a greater pool of potential participants. Although I had two potential schools in mind, the first accepted and thus it was not necessary to contact the second.

[155] In the description of the school and its staff, I use pseudonyms and slight misinformation where true statements would be likely to yield identification, and where this misinformation has no significant effect on my ethnographic account.

[156] This article, written in French, is titled: "Politiques linguistiques éducatives à l'école primaire galloise : réflexions sur le travail d'enseignantes et d'aides-enseignantes en contexte linguistique minoritaire" (Language Education Policies in Welsh-medium Primary Schools: Reflections on the Work of Teachers and Teaching Assistants in Minority Language Contexts).

are key players at school and have a large role to play in terms of producing and reproducing language and culture at *Llanhiraeth.*

Throughout the duration of this research, I kept a fieldwork journal in which I could relate my observations and reflections on all aspects of the research, including the process of being immersed in a new language. Although my language skills vastly improved over the course of the five months I spent conducting ethnographic fieldwork in the school, I have paid considerable attention to the limitations brought about by my level of fluency in Welsh. However, these limitations are mitigated by the possibility of conducting interviews in English and alternating between Welsh and English in informal conversations, as all members of staff were fluent in both languages. In addition, a few members of the staff spoke French fluently and welcomed exchanges in my mother tongue. My formal and informal conversations in English and French[157] were fortuitous opportunities for me to gain a deeper insight into school culture, as well as teachers' and teaching assistants' lives. They were a crucial component of my methodology, as they were used to validate my interpretations and further elucidate various interactions taking place in the school. Formal interviews were conducted with 16 staff members: 6 teachers, 1 practicum teacher, 7 teaching assistants, and 2 members of the school's administration, the headteacher and the deputy headteacher. Documents were also collected to enrich my data collection, especially those available in both languages. Data was analyzed according to the general inductive approach (Blais & Martineau, 2006): i. transcribing interviews; ii. coding interviews, field journal and pertinent school documents; iii. identifying codes pertaining to a specific theme: school culture; iv. conducting an in-depth analysis of this theme. Based on this analysis, I will show that an overarching sense of community and togetherness is at the core of *Llanhiraeth*'s school culture. By sharing teachers' and teaching assistants' discourse about the school's mission and the ways in which they enact this mission through traditions and rituals, I will highlight their specific roles regarding the production and reproduction of Welsh language and culture.

[157] I spoke French with one teaching assistant in the course of our private conversations and conducted an interview in French and English with another teaching assistant.

Understanding *Llanhiraeth*'s School Culture

Official Discourses: The School's Mission Statement

Mission statements are an important component of school culture. According to Deal and Peterson (2009), "a school's purpose and mission serve as a bedrock of its culture" (p. 58). At *Llanhiraeth*, language and culture feature prominently in the school's mission statement, made available in the school handbook and website[158]. The mission statement puts forth values important to the school, such as ensuring Welsh language and culture are at the forefront, while respecting other cultures present in the community and in the city. *Llanhiraeth*'s bilingual handbook, distributed to parents, also contains a description of the school presenting eight statements relating to the school's objectives. The first reads as follows: "Instill a strong awareness of Welshness in all pupils, in order to develop a pride in our language" (n.d., p. 3). This statement is the only one in the list to be in bold type and underlined, indicating its primacy over all others. Interestingly, this focus on pride and language at *Llanhiraeth* corresponds with parents' cultural motivations for choosing Welsh-medium education in previous studies (Sergott, 2006; Hodges, 2009, 2011; O'Hanlon, 2012). In addition, the school's motto refers to a sense of community, pointing to a family-like environment, where everyone is welcome. Although the official discourse provides a look into *Llanhiraeth's* school culture, teachers' and teaching assistants' discourses also offer rich insights.

School's Mission: As Viewed by Teachers and Teaching Assistants

A common understanding that *Llanhiraeth* has a specific role to play in terms of exposing students to Welsh language and culture was evident in several of the interviews conducted with teachers and teaching assistants. To that end, Sabrina, a year 1 teacher, stated that, in her opinion, the most important objective of the school is to make sure the children are "proud of being Welsh and [of] the culture" (INT, May 8th, 2015). Approximately 80% of the students who frequent *Llanhiraeth* do not speak Welsh at home, and within the city of Cardiff, only 11% of the population speaks Welsh fluently. Thus, the school is one of the only settings in which students are fully

[158] To maintain confidentiality, I have paraphrased the school's mission statement as it is posted on the school's website. However, I have included quotes from the school handbook regarding school ethos as it dates back to 2011–2012 and that specific information was not available on the website or distributed publicly.

immersed in minority language and culture. Many teachers and teaching assistants are proud to say that students speak Welsh both inside and outside the classroom at *Llanhiraeth*. Rhian, a year 3 teacher: "Somehow, we've managed to maintain a Welsh ethos and Welsh on the playground" (INT, Rhian, March 27th, 2015). Indeed, research in primary and secondary schools has shown that students often revert to English, most notably in the school yard (Thomas, Lewis et Apolloni, 2011 ; Thomas et Roberts, 2011).

Teachers and teaching assistants also spoke of students' experiences with regard to Welsh language and culture at school. Anwen, a teaching assistant in Reception Class[159], explained that Welsh might not be a prominent part of students' lives once they finish compulsory education, but that "their experience of the Welsh language and Welshness will stay with them for life" (INT, June 17th, 2015). She went on to say that: "one of the biggest benefits of being bilingual and having languages is the cultural insight […] they have the insight into their culture and that will stay with them forever" (INT, June 17th, 2015). Anwen discussed the various activities students are invited to partake in to experience Welshness, which will be highlighted further on in this article. Cora, another teaching assistant in Year 1, shared her awareness of the fact that some students only speak Welsh at school. However, their work at *Llanhiraeth,* school staff can "instill in the children that [Welsh] is a way of life. It comes with you and you take it everywhere." She insisted on the idea that it is important for students to want to continue speaking Welsh after they've left school, and to pass the language down to their own children, adding "that's what we need for the language to survive, you know? (…) And that's it, isn't it? That Welsh is in their hearts" (INT, March 25th, 2015), speaking to a sense of belonging to a Welsh language community. Cora's words resonate with those spoken by a teacher interviewed in Maas' (2012) study, who shared how important it was that "[the students] realize that there is a place for them, an onus for them to carry on" (Maas, 2012, p. 153)" speaking Welsh.

During my interview with Cora, she shared a deeply personal commitment to the Welsh language, as both her children attend the school, which motivated her to transition into a new career as a teaching assistant. In addition, she recounted feeling indebted to the education system, having had the opportunity to learn Welsh at school as both her parents do not speak Welsh: "I'm so

[159] Reception class (*Derbyn*) is the equivalent of kindergarten.

grateful that my mom and dad decided to send [my sibling and I] to Welsh-medium schools. I would have never had considered working in an English school because I suppose part of myself wanted to go back to the Welsh community of education" (INT, March 25th, 2015). According to Lara, another teaching assistant whose second language is Welsh, approximately one third of the school's staff also has Welsh as second language, having completed their primary and secondary education in Welsh, while speaking English at home. Dylan, in year 5, is among that group, and believes that having similar family and school experiences as his students, having also grown in Cardiff, brings him closer to them (INT, March 26th).

In discussing the school's mission, *Llanhiraeth* is often described as conveying a familial and homely[160] atmosphere by teachers and teaching assistants alike. Cora, a year 1 teaching assistant, places an emphasis on the fact that *Llanhiraeth* is "really welcoming, it's friendly, and big, I suppose, lots of students. It's lovely, I love it, I really do" (INT, March 25th, 2015). The themes of community and togetherness are apparent in many other interviews. Sandra, a year 3 teacher, who has been working at *Llanhiraeth* for the past 12 years commented on the school's growth: "it's grown a heck of a lot since I've been here, it's doubled in size, but it still feels quite small, which is nice" (INT, May 14th, 2015). In discussing what she hopes the school will impart on the students, Sandra touched on various themes:

> I'm trying to think of the word in English. Welsh culture, which they wouldn't get maybe as much in an English school. You know, the *Eisteddfod*, the Welsh reading, the history of Wales from a Welsh perspective. Yeah, the ability to be bilingual which is quite important in lots of jobs these days. Just the sense of a nice little community really and everybody together, you know? (INT, May 14th, 2015).

In this excerpt, Sandra discussed both the importance of Welsh culture and a sense of community at *Llanhiraeth*. Among those who participated in the interviews, only one noted she felt the size of the school caused her to feel it was impersonal. She compared it to her small high school located in North Wales, an area where Welsh is more prevalent. She pointed to the fact that *Llanhiraeth* runs on two separate timetables, the juniors on a schedule and the infants on the other. Although Jeni, a teaching assistant in the Nursery Class[161] also alludes to the distinct timetables,

[160] In North America, the term "homely" has a negative connotation, in relation to a person's appearance, usually pointing to unattractiveness. However, in the UK, it is an adjective characterizing a place that rivals the comfort of a home, or an environment that is laid-back, friendly, and welcoming.
[161] The Nursery Class (*Meithrin*) corresponds to junior kindergarten and is not a part of compulsory education.

she insists on the fact that students have the chance to interact with each other: "it's a lot about a big family atmosphere, so they try and make it like it's a big family and there is a lot of interaction, you know the juniors and the infants are sometimes separate, but, there is still a lot of interaction between the classes" (INT, June 15th, 2015). Despite significant growth over the years in terms of the number of students attending the school, Rhian, a year 3 teacher, also believes that they have "managed somehow to maintain a family feeling where we know who all the kids are, I think they feel comfortable coming to school" (INT, March 27th, 2015). Dylan, a Year 5 teacher, explained that this atmosphere had been present in the school even before the current headteacher began her tenure: "It's always prided itself on this community feel where, you know, everyone is welcome" (INT, March 26th, 2015).

Discussions about the school being welcoming and open sometimes refer specifically to students from different backgrounds who frequent *Llanhiraeth.* As Cora, a year 1 teaching assistant explains: "this is a very multicultural school, the parents have made the decision to send their children to Welsh medium school, so we are here ready to welcome them" (INT, March 25th, 2015). According to the School Census 2014/2015 data for the 15 Welsh language primary schools in Cardiff, eight schools, including *Llanhiraeth*, report the presence of 10% to 20% of students in a category other than "White British", while less than 10% of those students frequent the seven remaining schools (Welsh Government, 2015b). Although students from other backgrounds still represent a minority of the student population, some teacher recognize the upward trend. Dylan, a year 5 teacher stated that there is an increasing tendency for parents from outside Wales to enroll their children in Welsh-medium education in Cardiff: "you are going to get more parents […] from Eastern Europe, or other continents around the world. And in the next 10 to 20 years, there may be another influx, whether it's from Syria or Libya" (ENT, June 1st, 2015), adding that it is important for teachers to be able to adapt to changing demographics. Emily, a teacher trainee completing one of her practica in Reception Class views the presence of students from different backgrounds as a potential for the growth of the Welsh language in Wales:

> it's a lovely school […] I feel quite at home here when I come into the school. It's a friendly school, the kids are all lovely, they're from different backgrounds, the majority are from English-speaking backgrounds but there's a different range of children in the school which is nice I think especially based in Cardiff, that you get sort of different people from different backgrounds coming into the

> school and it's nice that they want to have a Welsh education, really. It's a really positive thing for Wales I think" (INT, June 1, 2015).

In the same line of thinking, Rhian, a year 3 teacher mentioned that students from "different races, different economic status, different religions" (INT, March 27th, 2015) frequented the school. In discussing the presence of students from various backgrounds, she mentioned an exhibit posted in one of the hallways, which is a map of the world showing where "some of the students' families are originally from" (INT, March 27th, 2015). When asked if one of the objectives of the school was for these students to consider Welsh language and culture are part of their identity, she responded:

> That would be part of it, just as much as we would embrace and encourage and aid hopefully if they had a Muslim identity or an Egyptian identity. So yeah, they come to our school and there is, and it's probably unspoken to be honest, in our school anyways, and it has been actually broached, I've never been witnessed to it, it might have been but yeah, the understanding is that you send your child to a Welsh school, and therefore you have to embrace the Welsh culture, because it goes hand in hand with the language. Because we will be doing a school *Eisteddfod*, we will be putting children forward if they want to, to the actual *Eisteddfod*, so we will take them to Welsh shows, Welsh books, so many activities, so it's a part of their identity, but we wouldn't expect it to be anyone's whole identity.

Here, Rhian points to the fact that issues related to identity and belonging are not often, if ever broached within the staff, but that it is rather a common unspoken understanding of the mission of Welsh-medium schools. By taking part in various activities related to Welsh language and culture, such as those mentioned by Rhian, students would thus naturally develop a sense of belonging as part of their identity. This seems to correspond with Smiths' (2016) recounting of teachers' perspective on integrating Welshness in schools in a more spontaneous and natural way, rather than "teaching Welshness" (p. 73).

The question of multilingualism also emerges in discussion pertaining to parents from different backgrounds choosing Welsh-medium education for their children. According to information provided by *Llanhiraeth* staff, some students speak a language other than English or Welsh at home[162]. Jeni, a *Meithrin*/Nursery Class teacher, views this very positively, as she recounts a particular anecdote during our interview:

[162] Data on the languages spoken by students at home is limited. More detailed statistics on language use at home by students attending Welsh schools are required to provide a more accurate picture of the current situation in Cardiff and elsewhere in Wales.

> We had a boy come into *Meithrin* and they asked the parents: "Why do you want him to learn Welsh?" because they are not Welsh. They are originally British, I think they speak Punjabi or something at home, and they said "Oh, because we want him to be more likely to get a job when he's older," and that's really practical, it's not about anything emotional or whatever. I like the fact that people are being really practical rather than emotional about it. Because in the past, it was "I want to learn the language of my forefathers" and all that, and now it's like, well actually, it's going to help them later on in their life" (INT, June 15th, 2015).

According to Jeni, attitudes towards the Welsh language and Welsh-medium education have evolved in a positive way: "They are saying if you want to send your kid, go ahead, even though you don't speak Welsh at home, which is a lot more inclusive" (INT, June 15th, 2015). She further explained that after having been away from Wales for quite some time, she felt as if the Welsh-speaking community as a whole has become much more inclusive, alluding to her past: "I always felt like my Welsh was never good enough to step into the community, but since I've come back to Wales and found that they are a lot more inclusive in my mind, it seems less snobby" (INT, June 15th, 2015). Although Jeni learned some Welsh while attending English-medium schools, it was as an adult that she learned truly Welsh, after receiving a bursary to become a teaching assistant while learning the minority language. While her grandparents spoke Welsh, her father chose not to speak this language with his children, as he did not speak "scholarly Welsh", a language variety he thought was superior to the language he spoke. Furthermore, Jeni pointed to "a terrible class thing in Wales" referring to the divide between "the Welsh-speaking Welsh person and a non-Welsh-speaking Welsh person" (IN, June 15th, 2015). Rhian, a year 3 teacher, indicated that some Welsh speakers are referred to as *Cymry Cymraeg*:

> The *Cymry Cymraeg*, generally speaking, are where both partners in the relationship are Welsh speaking, and their children are Welsh speaking and their friends and family are all Welsh speaking. They tend to stick together. Very often they would also be in jobs where they speak the Welsh language, media, government, of course, they speak English, of course, they have English-speaking friends, but generally they stick together. I don't refer to myself as Cymry Cymraeg because for me that has would mean that I am quite snobbish or anti English […] But some are. You know? So I don't want to put myself in that category, because it's destructive because it stops people from learning Welsh, it stops people from showing any interest in Welsh culture. And it's just snobby

Although Rhian speaks Welsh at home, she does consider herself *Cymry Cymraeg*. Similarly, Gavin, a year 1 teacher, indicates he does not recognize himself within this category. He went on to explain that although some parents might fall within the *Cymry Cymraeg,* none of the teachers at *Llanhiraeth* consider themselves as part of that category, adding that: "*Cymry Cymraeg* would be people almost overly patriotic. […] There are areas of Cardiff known especially

as *Cymry Cymraeg*, lots of Welsh-speaking people and they take it very seriously and it almost feels as though it's an exclusive club" (INT, March 26th 2015). Here, Gavin indicates that this group of people is "overly patriotic", associating a negative connotation to the term "patriotic". Interestingly, Lili, a teaching assistant in the nursery class, also shared her thoughts about *Llanhiraeth's* mission while referring to patriotism:

> K: What do you think is the mission or objective of this school?
>
> L: I think obviously teaching the language but encouraging not patriotism but the love of that, that feeling of family. There is something very exclusively Welsh to it, you don't get it in England at all. It's really hard to explain because I grew up with it and I assumed everybody had it, and then like my husband never had it and you do feel a loyalty and I want to describe it as patriotic but it is sort of passed down naturally, this family feel through teaching that.
>
> K: Ok. Would you say that it's like a sense of belonging?
>
> L: It is. It is exactly that and I assumed everybody had it [but it's not the case] (INT, June 8th 2015)

Here, Lili speaks of a sense of family rather than patriotism, which could be linked to the perceived appropriateness of a more political stance within the school. As discussed in Maas' (2012) study, teachers believed that their political convictions should not transpire in their practice, by adhering to a pedagogy more focused on Welsh culture. In any event, Lili's description of the school's mission concurs with those provided by her colleagues, who also describe the school as conveying a sense of belonging, family and community, while being friendly, laid-back, lovely, warm, welcoming and close-knit. The next section of this article will show that the focus on community embedded in Welsh language and culture comes through not only in the teachers' and teaching assistants' discourse about the school's mission, but also in the ways they enact this mission through traditions and rituals.

Enacting the Mission: Traditions and Rituals at *Llanhiraeth*

School Activities and Sports

In discussing the school's mission and objectives, many teachers and teaching assistants spoke of the various activities organized in order to promote Welsh language and culture. Within *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth,* many academic, sports or arts based extracurricular activities, organized and run by teachers and teachings assistants, are made available to students. Dylan, a year 5 teacher, understands his students don't necessarily have the chance to play sports in Welsh

outside the school and is thus involved with the rugby and football teams. Sporting events held at the school are also an occasion for the school community to come together. During a friendly rugby match between *Llanhiraeth* and another Welsh-medium primary school in the area during class time, Myra, a year 6 teacher, insisted on joining the group of students and staff cheering on their school's team. "No one expects me to be here, but I think it's a chance for me to see them shine, and to offer my support," she explained as she had been relieved from her teaching duty for the day, as part of her planning, preparation, and assessment time[163] (FN, March 26th, 2015).

Furthermore, *Llanhiraeth*'s school culture is exemplified by an initiative put forth by Lara, a teaching assistant, and Grace, a teacher. The two have collaborated in preparing a group of children from different grades to participate in a *Quiz Llyfrau*, an annual competition between primary schools in Wales in which students present a theatrical rendition of a book, followed by a quiz on the contents of the book they have chosen. Lara explains:

> I worked on the book Quiz presentation performance. I do it because I trained as a performer and I was immersed in the theatrical world for many years […] Grace has a great interest in reading and books which is fantastic because in this day and age, let's keep those books alive […] This is the thing that happens every year in all of the Wales, the book quiz. Children learn about new books in Welsh, they talk and discuss the books. Grace teaches them [about the book] and I help direct and assist this presentation. It's a seven-minute presentation. So we've been doing that all in all for about 7 years. The children love it. You know, they work really well as a team (…) Both of us want every child to shine on the stage and not one really takes over more than the other. So, she wrote the piece, she wrote the performance and every child you know was involved, it was like an ensemble piece" (ENT, June 8th 2015).

During that school year, Lara and Grace produced the script and the performance, as well as leading the children in rehearsals, and accompanying them throughout the competition. Through their involvement and commitment to this activity, they contribute in shaping certain aspects of *Llanhiraeth*'s school culture, which enable students to participate in activities that place Welsh language and culture at the forefront.

Although my research focuses on teachers' and teaching assistants' perspectives and involvement within the school, I also solicited the head teacher and deputy head teacher to compare their views to those of the other school staff. Here, it is important to note that I identify myself as

[163] Planning, preparation, and assessment (PPA) time is allocated once every two weeks to each teacher and represents a full day of class. During this time, the teachers are replaced by PPA teachers who rotate in the school, in the various grades, each week.

in *Insider* due to my familiarity with the diglossic language environment that characterizes Wales, which is similar to the situation of French in Ontario. However, as a new learner of Welsh, I also identify as an *Outsider* (Eppley, 2006; Thomson & Gunter, 2010). Due to my limited language abilities, I came to rely more heavily on interviews than I would have in a French-language or English-language research environment. Thus, during the course of the fieldwork, I adapted my initial methodological design to include interviews with *Llanhiraeth*'s headteacher and deputy headteacher. According to Mrs. Harris, the headteacher, by coming to *Llanhiraeth*, students can expect to "speak fluently in both languages and to reach their potential […] and to never lose their Welshness and Welsh culture" (INT, June 24th, 2015). In discussing how Welsh-medium schools differ to English-medium schools, Mrs. Harris insisted on the idea that Welsh language schools have "more after-school activities socializing not just […] with the school, but with other pupils and other schools, which is so important, really. And to be able to practise their language, really. Cause that's what it is, is to promote their Welsh language, their culture" (INT, June 24th, 2015). The same idea is echoed by Agnes, the Deputy headteacher, who speaks of the need for Welsh-medium school to "keep up the language" (INT, June 23rd, 2015) by offering clubs and extracurricular activities in which students can participate.

As my presence grew longer at *Llanhiraeth*, I was invited not only to observe activities, but also to partake in them, which greatly enriched my perspective as an ethnographer engaging in participant observation (Martineau, 2005). At the end of each school year, it is a tradition for the teaching staff to organize a soccer tournament. Adam, a year 6 teacher involved in the event knew of my interest in soccer and invited me to play on the staff's team as the goal keeper. This type of event allowed me to gain another perspective on the importance of community, as it brought together parents, students and the teaching staff on a Saturday afternoon in May. As many parents don't speak Welsh, the organizers spent time repeating information in both Welsh and English and the atmosphere around the soccer field was bilingual, some conversations occurring in Welsh, some in English (FN, May 16th, 2015). This was in stark contrast to the school context in which Welsh is spoken not only by students but also by the staff, even amongst themselves in the staff room. Becoming part of this school community also allowed me to develop close relationships with some of teachers and teaching assistants. As the day ended, Shannon, a year 4 teacher involved in organizing the event, confided in me that she was disappointed with the turnout

of teaching assistants and teachers to the event, compared to years prior. The importance Shannon places on the participation of her colleagues seem to indicate the value she attributes to this school tradition (Deal & Peterson, 2009). Whereas some activities are organized on a yearly basis, others are more punctual and, as Deal and Peterson claim, they "provide behavioral glue that holds a school together" (p. 93). Whole assemblies represent one of the rituals at *Llanhiraeth* that most effectively convey the sense of community anchored by Welsh language and culture.

Whole School Assemblies

Every Friday, students, teachers, teaching assistants and other school staff gathered in the assembly hall for *gwasanaeth,* a whole school assembly, which takes place entirely in Welsh. These whole school assemblies can be thought of as rituals within *Llanhiraeth*, creating "the mortar that binds people and activities" and "renewing a sense of purpose and direction" among students and staff (Deal & Peterson, 2009: 93). The assemblies are significant because they reveal the extent to which *Llanhiraeth* values the coming together of all students and staff. More specifically, they provide an all-Welsh experience to hundreds of students and school staff, which in turn, fosters a sense of community. As only 11% of Cardiff's population speaks Welsh, many students and staff do not often have access to this type of experience outside school, in which hundreds of Welsh speakers are gathered. The logistics alone, bringing over 300 children in a hall, is quite a feat. As Dylan, a year 5 teacher explained: "Friday, when we do the whole class assembly, as much as that is sometimes a bit of a faff to fit everyone in the Hall, you know […] it's everyone together, and whether it's everyone singing a song, or watching a video or someone presenting something […] you are feeding them the idea that it's a community" (INT, June 1st, 2015).

After attending one of the assemblies at the beginning of my field work, I too noted the community aspect conveyed by these assemblies and the importance placed on bringing the children together: "c'est réellement une école communautaire/this truly is a community-based school" (FN, March 20th, 2015). Taking place entirely in Welsh, assemblies were used to display what is valued within the school and include sharing student and staff involvement in various fundraisers or activities, be they sports-based, artistic, or academic, as well as handing out certificates. Sandra, a year 2 teacher, explained that: "it's nice for Year 6 to see what Year 1 have

done, because they have the certificate at the assembly and they say 'Oh yeah, I remember doing that'." (INT, May 14th, 2015). In addition to clapping, students were often asked to repeat certain expressions such as *ardderchog* (excellent) or *pob lŵc* (good luck) to encourage their classmates.

In the assembly hall, a large painting hangs at the front of the room, depicting *Ein Hardal Leol* (Our Local Area). Logos of local sports teams, mainly rugby and football, figure prominently in the middle of the painting and the names of Cardiff's various neighbourhoods adorn the outer edges. It also depicts important landmarks with considerable historical significance, both old and new, such as *Castell Caerdydd* (Cardiff Castle), the *Senedd* (Welsh Assembly), and the Millennium Stadium, which houses the national Rugby and Football teams. I later learned it had been painted by students in year 6, and, on the request of one of their teachers, Myra, was displayed in one of the most visible locations in the school. The symbols found in this painting convey a sense of belonging to the broader context of the capital and of the nation. In wanting to display the artwork of her students, Myra contributes to shaping this sense of community and belonging within the school.

Assemblies were also a platform for addressing certain topics and celebrating special events such as the national election, Comic Relief Day, Wales's national holiday, Saint David's Day and the long-awaited School *Eisteddfod*. Traditions like the *Eisteddfod,* occurring year in and year out, "reinvigorate the culture and symbolize it to *Insider*s and *Outsider*s alike" (Deal & Peterson, 2009: 107). The *Eisteddfod* was one of the few elements of school culture I was anticipating observing, as it figures prominently within literature on Welsh-medium education (Exell, 2006; Hodges, 2012; Sergott, 2006). Throughout this event, students were invited to showcase their talents and to compete amongst themselves. Split into teams, all students took part in the school *Eisteddfod.* The day was filled with various performances such as recitations, music, dancing and singing, including traditional and contemporary songs in Welsh. By the stage, Gavin, a Year 1 teacher, was directing the crowd, asking each team to cheer loudly. A group of Year 2 students took the stage, all wearing sunglasses. They interpreted a song in Welsh, sung to the tune of a popular Bruno Mars hit. Points were attributed to each performance, and crowd participation and co-operation was also noted by Lara, a teaching assistant, who acts as the judge, along with one of her colleagues. Staff and students were dressed up, many wearing Rugby or Football

Jerseys, adorning Welsh flags on their clothes, or wearing red, white, green, and yellow. At one point, two girls were called onto the stage to sing a popular Welsh hymn, accompanied on the piano by Myfanwy, the Reception class teacher. Walking onto the stage with a big smile, the headteacher congratulated the girls and directed the audience to wish them *pob lŵc* for the *Eisteddfodd yr Urdd*[164], the local competition taking place the following weekend in Cardiff. Although only small groups of students compete in the *Eisteddfodd yr Urdd,* the entire school, students and staff, participate in the school *Eisteddfod* at *Llanhiraeth,* pointing to the importance of community and coming together. According to Exell (2006): "a commitment to involve the whole school in a celebration of Welsh culture perhaps reflects the strength of a general Welsh ethos in the school and the close relation of this particular cultural theme to a sense of school community" (p. 86) in relation to students and staff participating in *Eisteddfod* in celebration of *Dydd Dewi Sant*/Saint David's Day in Wales.

The school *Eistedfodd* at *Llanhiraeth* is certainly embedded in the National *Eistedfodd* tradition in Wales, which focuses on the idea of performance and competition (Exell, 2006). Seeing that the National *Eisteddfodd* brings together over 150,000 attendees each year (Davies, 1998), it can also be understood as the manifestation of a desire, certainly for some, to come together as a community, and as a nation. In organizing a school *Eisteddfodd*, teachers and teaching assistants allow students to partake in an age-old tradition, which in turn, can contribute to their sense of belonging to Welsh language and culture. Indeed, whole school assemblies of this nature *"*celebrate and mark the school community. They carry messages of allegiance and belonging" (Silbert & Jacklin, 2015, p. 326). Whether it's for a special occasion or not, this coming together in the assembly hall contributes to the school's sense of community.

In sum, through the data presented in this article, I have strived to convey that the focus on community embedded in Welsh language and culture comes through not only in the teachers' and teaching assistants' discourse about the school's mission, but also in the way in which they enact this mission through traditions and rituals.

[164] Only some students choose to participate in the *Urdd Eisteddfod.* Gwennan, a year 3 teacher, acts as the main contact between *LLanhiraeth* and the *Urdd Gobaith Cymru* (The Welsh League of Youth) that organize the *Urdd Eisteddfod.* Along with a few parent volunteers, she prepares the students and rehearses with them during lunchtime and after school, as well as accompanying them to the competition.

Discussion and Conclusion

There seems to be a distinct awareness, among school staff, of minority status of the Welsh language in Cardiff, in comparison to other regions in Wales. The focus put on community and family at *Llanhiraeth* could be interpreted as a reaction to the outside pressures brought on by the majority language. I refer again to *Datnow et al*. (2002): "people's action cannot be understood without understanding the sense of the setting in which the actions are situated, and reciprocally, the setting cannot be understood without understanding the actions of the people within it" (p. 12). In my view, the overarching sense of community and togetherness at the core of *Llanhiraeth*'s school culture, has specific ties with the social, political, and cultural context of the nation's capital. It is my contention that teachers and teaching assistants put such emphasis on community due to the school's location in Cardiff, which is characterized by a high proportion of non-Welsh speakers (approximately 90% of the capital's population) and ever-growing diversity. These factors generate a need for community and sense of belonging to Welsh language and culture, that is not always available outside the school. This points to the importance of organizing activities that bring the entire school together, outside the classroom.

In that sense, certain parallels can be drawn between the situation at *Llanhiraeth* and that of *Ysgol Gymraeg Llundain*'s desire to create what they refer to as a "village-school (…) with a strong sense of community, in the heart of London" (Sergott, 2005, p. 136). Although the politics and language dynamics between London and Cardiff are extremely different, both schools seem to have a desire to contribute to a sense of community they feel is present in villages located in areas where Welsh speakers are more prevalent, such as the Heartland of Wales. Although we can imagine that *Llanhiraeth* shares certain characteristics with schools in North and West Wales, it nevertheless has developed a distinctive identity, due to the specific sociopolitical context in which it is embedded (Datnow *et. al.*, 2005).

The sense of community and family is especially present within *Llanhiraeth*'s assembly hall, where Welsh language and culture are made visible and accessible to students and staff, rather than being confined to the classroom. In addition, teachers and teaching assistants get involved in activities and events that are meaningful to them, as they recognize that the school has a specific mission to give students access to Welsh language activities. They shape several aspects of school

culture, by internalizing *Llanhiraeth*'s values (Deal & Peterson, 2009), but also by bringing their own experiences to bear.

Although one of *Llanhiraeth*'s objectives it to: "Instill a strong awareness of Welshness in all pupils, in order to develop a pride in our language", as stated in the school handbook, only the headteacher and one teaching assistant referred to the concept of "Welshness" during the interviews. While Mrs. Harris, the headteacher indicated that one of the school's objectives is to ensure that students "never lose their Welshness and Welsh culture" (INT, June 24th, 2015), Anwen explained that students' "experience of the Welsh language and Welshness will stay with them for life" (INT, June 17th, 2015) even if they stop speaking Welsh after the end of compulsory education. Another teacher referred to "identity", but only did so after I brought up the concept. This speaks to the challenges of being an *Insider/Outsider* researcher (Eppley, 2006): during the first interviews I conducted, I sometimes tended to refer to concepts frequently used within the minority French-language education system in Ontario, my province of origin. In addition, while I was conducting fieldwork for this research project, I was not keenly aware of the concepts of Welshness and thus it was not included in my interview guide. Although "Welshness" did come up without prompting in the aforementioned interviews and appeared in the school's handbook, it is only upon my return to Canada that I acquired a better grasp of this concept through data analysis and a more in-depth review of the literature.

The same can be said regarding the "ethos of Welsh-medium schools". Although some authors and governmental publications refer to the concept of "ethos" (Baker & Jones, 2000; ESTYN, 2017; Hodges, 2012), only Rhian, a year 3 teacher, evoked the "Welsh ethos" of the school and of the playground. Once again, it is only upon conducting a more in-depth literature review that I became aware of the use of the term in publications pertaining to Welsh-medium education, and thus, this concept was not included in the interview guide.

Nonetheless, teachers and teaching assistants spoke a great deal about Welsh language and culture, especially in relation to the concept of family and community, being of utmost importance in the school. Interestingly, a similar description of a Welsh-medium primary school was provided by Khleif (1980) as part of his ethnography of Welsh-medium education: "The school is like one large family, with teachers acting as surrogate parents or fond relatives, with lots of endearments

to children." (p. 123). Discussion pertaining to *Llanhiraeth*'s mission also led to the emergence of the concept of "inclusion" and "exclusion" most notably when patriotism and the *Cymry Cymraeg* were evoked. The importance of community and belonging at *Llanhiraeth* were thus compared and contrasted with the sentiment of exclusion which is sometimes felt within the Welsh-speaking community. Many teachers and teaching assistants wanted to distance themselves from an "anti-English" discourse and rather focus on the opportunity afforded to the Welsh language community in welcoming new speakers and avoiding the risk of alienating non-Welsh-speaking parents. Indeed, some of the teaching assistants and teachers I interviewed grew up in non-Welsh-speaking homes and consider Welsh as their second language, and as such, their experiences mirror those of many students who frequent *Llanhiraeth.*

The presence of students from non-Welsh-speaking homes in Welsh-medium schools is certainly not a new phenomenon, but what is indeed new is the fact that parents from various "non British" backgrounds are now choosing these schools for their children. Although the presence of these minority groups in Welsh schools is still limited in Cardiff (Brooks, 2010), *Llanhiraeth*'s mission statement stresses the importance of ensuring the preponderance of Welsh language and culture, while promoting respect for all the cultures and traditions present in the community and the city of Cardiff. Although some teachers and teaching assistants characterize school as "multicultural" and speak of the students' presence within the school, more research must be conducted to better understand how these students are participating in co-constructing what it means to be Welsh today.

This article has delved into the specific school culture emanating from *Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*, by focusing on teachers and teaching assistants. By fostering a strong sense of family and community embedded in Welsh language and culture, teachers and teaching assistants contribute to cultural and linguistic (re)production. By internalizing the school's mission and through their participation in organizing the traditions and rituals at *Llanhiraeth*, teachers and teaching assistants contribute to shaping school culture in a way that values Welsh language and culture and ensures students are able to experience them within a community and family-like setting. It would, however, be worth investigating more individual aspects of identity, to understand how this school enables staff and students to develop their own sense of Welshness.

This could lead to a better understanding of the impact of school culture on the students' and the staffs' sense of belonging, and in turn, on their desire to continue to engage with the Welsh-speaking community.

Article 3 - L'ethnographie à l'école primaire au pays de Galles : réflexions méthodologiques d'une chercheure franco-ontarienne

Introduction

Depuis quelques décennies, des voix appelant à réfléchir au positionnement du chercheur[165] se manifestent dans la communauté scientifique (Blanchet, 2015 ; Boudreau, 2016 ; Denzin, 1986 ; Giampapa et Lamoureux, 2011 ; Pillow, 2010 ; Rossman et Rallis, 1998). Elles mettent en lumière l'importance de situer l'ensemble des facteurs qui façonnent le processus de recherche, tels la biographie personnelle et professionnelle du chercheur, les raisons qui motivent son programme de recherche, ses relations avec les acteurs du milieu à l'étude et les rapports de pouvoir inhérents à son travail. En ethnographie, des réflexions émergent quant au positionnement d'*Outsider,* soit l'ethnographe qui intègre un terrain qui lui est apriori inconnu, et celui de l'ethnographe *Insider*, qui explore un milieu déjà familier (O'Reilly, 2009). Or, un corpus croissant de recherches tend à interroger la pertinence de cette dichotomie, en proposant qu'un chercheur puisse adopter les deux positionnements dans le cadre d'une même recherche. Cette posture intermédiaire, soit celle de l'*Insider/Outsider*, est caractérisée par la fluidité de l'identité du chercheur, qui peut se positionner à la fois comme *Insider* et comme *Outsider* en rapport au terrain et aux personnes étudiées. Cette fluidité se manifeste d'ailleurs dans toutes les phases de l'engagement de l'ethnographe sur son terrain (Eppley, 2006 ; Hellawell, 2006 ; Lamoureux, 2011).

Cet article s'intéresse au positionnement d'une chercheure *Insider/Outsider* dans le cadre d'une ethnographie menée en contexte linguistique minoritaire. L'ethnographie dont il est question porte sur le rôle des enseignantes et des aides-enseignantes dans la (re)production de la langue et de la culture galloises. Cette recherche s'appuie sur un cadre conceptuel qui s'inspire des notions de production et de reproduction (Baker et Jones, 2000 ; Bélanger et Farmer, 2010; Bélanger, Garant, Dalley et Desabrais, 2010). Les enseignantes et les aides-enseignantes sont considérées en

[165] Dans cet article, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte. Cependant, je me réfère aux enseignantes/enseignants et aux aides-enseignantes/aides-enseignants uniquement au féminin, puisqu'elles représentent la majorité des membres du personnel de l'école où s'est déroulée la recherche, voire de la profession dans son ensemble.

tant qu'actrices qui produisent et reproduisent la langue et la culture minoritaires en contexte scolaire. Alors que les termes « transmission » et « (re)production » sont parfois utilisés de façon interchangeable, la transmission linguistique et culturelle appert parfois comme processus unidirectionnel. La (re)production linguistique, telle que je l'entends dans le cadre de ma thèse doctorale, se veut beaucoup plus dynamique et multidimensionnelle, axée sur la co-construction de la langue et de la culture en milieu minoritaire

Dans cet article, j'explore certaines caractéristiques de l'ethnographie en contexte linguistique minoritaire menée par une chercheure *Insider/Outsider*. Je montrerai comment mon positionnement en tant qu'ethnographe franco-ontarienne m'a permis d'accéder au quotidien d'une école primaire au pays de Galles. Je chercherai à rendre compte des incidences de la démarche méthodologique que j'ai empruntée, tout en soulignant la façon dont je participe moi-même à l'enjeu que j'étudie, en tant qu'apprenante de cette langue minoritaire. Je propose d'abord quelques repères à l'endroit des divers positionnements du chercheur et j'expose la démarche d'ethnographes ayant entrepris des recherches au sein du système scolaire de langue galloise. Ensuite, je situe l'approche que j'ai moi-même adoptée dans le cadre de cette recherche. Je mets en lumière tant les aspects qui provoquent un rapprochement au terrain que ceux qui entraînent une distance avec celui-ci. Il s'agit, entre autres, d'un aller-retour entre ma familiarité avec le contexte sociétal diglossique de la langue au pays de Galles, qui s'apparente à celui de l'Ontario français, mon milieu d'origine, et le sentiment d'éloignement provoqué par mon immersion dans un milieu scolaire entièrement gallois. J'explore comment mon parcours d'apprentissage de cette langue et ma sensibilisation aux enjeux des minorités linguistiques m'ont permis d'entamer un dialogue avec les enseignantes et les aides-enseignantes œuvrant à l'école primaire *Llanhiraeth*[166] à Cardiff, capitale du pays de Galles. Il en ressort une contribution originale qui renseigne sur ce que signifie mener une ethnographie dans un milieu linguistique minoritaire autre que celui auquel on appartient.

[166] Il s'agit ici d'un pseudonyme, visant à assurer la confidentialité de l'école. Des pseudonymes sont également accordés aux participantes citées dans cet article.

Fondements des approches *Outsider* et *Insider* en ethnographie

Issue de l'anthropologie, l'ethnographie a d'abord signifié rendre familier ce qui est étranger ou éloigné (Geertz, 1983 ; O'Reilly, 2009). À son entrée sur le terrain, l'ethnographe est considéré comme un *Outsider*, soit un observateur étranger ou extérieur, car il n'est pas membre du groupe qu'il observe (Winchatz, 2010). En adoptant une telle approche, l'ethnographe doit tenter de rendre « l'inconnu familier » sans pour autant trahir le point de vue des personnes qu'il étudie (Geertz, 1983). Lorsque l'ethnographe s'insère dans un milieu géographique distinct de son lieu d'origine ou d'appartenance, il s'éloigne de son univers de référence quotidien. L'importance attribuée au voyage et à la découverte est alors évidente et accorde une certaine légitimité au chercheur, ce que Vienne (2005) nomme « l'autorité ethnographique » (p. 180). Le chercheur *Outsider* intègre des milieux qui lui sont *a priori* inconnus, cherchant à mettre en lumière la culture des *Insiders,* et ce, grâce à un séjour d'immersion prolongée.

Si certains ethnographes tentent de rendre familier ce qui est étrange, force est de constater que d'autres sont confrontés à la problématique inverse, de « rendre le connu exotique » (Spindler, 1982 repris par Henriot-van Zanten et Anderson-Levitt, 1992), p. 82). Cela est d'ailleurs le cas des ethnographes de l'école, qui ont davantage tendance à mener des recherches « chez soi » plutôt que de se déplacer à l'étranger, incarnant ainsi le rôle du chercheur *Insider* (Anderson-Levitt, 2012 ; Delamont, 2013 ; Delamont et Atkinson, 1995). Ils sont confrontés à la familiarité, voire parfois la banalité du milieu scolaire, devant expliciter des phénomènes qui, à première vue, peuvent sembler anodins (Spindler et Spindler, 1987). D'ailleurs, plusieurs ethnographes ont non seulement été scolarisés dans le milieu qu'ils étudient, mais on également œuvré au sein de celui-ci (Mills et Morton, 2013). Pour certains, il s'agit d'un retour en terrain connu (Barrère, 2002 ; Woods, 1990), alors que d'autres profitent d'une activité professionnelle pour mener des recherches en parallèle, et ce, dans leur milieu de travail actuel (Guigue, 2014). Dans un cas comme dans l'autre, ces chercheurs sont en mesure de s'appuyer sur leurs réseaux, leurs expériences et leur connaissance du milieu scolaire.

Ce tour d'horizon des positionnements *Insider* et *Outsider* permet de souligner certaines configurations du rapport de l'ethnographe à son terrain. Pourtant, une telle catégorisation tend à

nier la complexité du positionnement du chercheur. C'est dans ce contexte qu'émerge le positionnement du chercheur *Insider/Outsider*.

Pour aller au-delà d'un discours polarisant : le positionnement *Insider/Outsider*

Un nombre croissant de chercheurs soulignent les limites associées aux approches qui caractérisent le chercheur d'*Outsider* ou d'*Insider.* Plusieurs affirment qu'il est illusoire de penser que l'identité du chercheur soit fixe et puisse s'inscrire entièrement dans l'une ou l'autre de ces catégories (Eppley, 2006 ; Hellawell, 2006 ; Thomson et Gunter, 2011). La frontière entre le soi et l'autre peut en réalité être beaucoup plus poreuse (Lamoureux, 2011 ; McGinity, 2012), ce qui incite une réflexion quant aux divers facteurs d'appartenance et aux répercussions de ceux-ci dans la recherche de terrain. Ainsi, lorsqu'un chercheur revendique un lien d'appartenance à une société quelconque, cela « ne signifie pas nécessairement que le chercheur en partage tout l'espace culturel ou qu'il adhère au sens commun des enquêtés » (Ouattara, 2004). Il s'avère alors judicieux d'envisager le rapport du chercheur à son terrain et aux personnes qu'il enquête de façon beaucoup plus fluide.

C'est pour cette raison que certains ethnographes ont recours à la notion de continuum *insider*/*outsider,* qui permet de tenir compte de leurs nombreuses caractéristiques, dont leur parcours professionnel et leur appartenance culturelle, qui sont susceptibles d'éveiller tantôt un sentiment de proximité tantôt d'éloignement à l'égard du terrain et des personnes ou des groupes étudiés. À une extrémité du continuum se retrouve le positionnement *Insider*, qui signale l'appartenance du chercheur au groupe étudié. À l'autre extrémité de ce continuum, le positionnement *Outsider* est associé au sentiment de ne pas du tout appartenir au groupe étudié, d'être complètement étranger en rapport à celui-ci. La notion de continuum *Insider/Outsider* permet de reconnaître que le positionnement d'un chercheur est dynamique et évolue en fonction de ses interactions et du contexte dans lequel il mène ses recherches, en rappelant que ces configurations sont continuellement changeantes selon différentes caractéristiques (Giampapa et Lamoureux, 2011 ; McNess, Arthur et Crossley, 2015). En ce sens, les identités *Insider* et *Outsider* cohabitent tout au long du continuum, pouvant se déplacer d'un extrême à l'autre (Eppley, 2006). Pour Hellawell (2006), la possibilité de ressentir à la fois une proximité comme *Insider* et une distance comme *Outsider* à l'égard du groupe ou du phénomène étudié, représente une situation

idéale, car le chercheur n'est pas complètement aliéné ni complètement intégré dans l'univers qu'il étudie. En somme, la porosité des frontières entre le soi et l'autre m'incite à réfléchir aux situations intermédiaires dans lesquelles le chercheur peut occuper à la fois la position d'*Insider* et d'*Outsider*.

Recherche ethnographique au pays de Galles et positionnement des chercheurs

Le pays de Galles s'avère un terrain fertile en réflexions sur le positionnement des chercheurs, compte tenu des dynamiques identitaires et langagières qui s'y déploient. Une tendance intéressante est soulignée par Aull Davies (2008) : depuis les années 1970, un certain nombre d'ethnographes américains entreprennent des recherches au pays de Galles, notamment en raison du soi-disant exotisme que représentent les enjeux linguistiques et culturels qui caractérisent ce milieu. Dans cette nation constitutive du Royaume-Uni, près de 20 % de la population parle couramment gallois, ce qui représente plus d'un demi-million de locuteurs. Bien qu'au fil des siècles, les autorités britanniques aient tenté de faire disparaître cette langue celtique[167], la spécificité linguistique et culturelle du pays de Galles se perpétue. La revitalisation linguistique[168] remarquable qui a eu lieu dans les dernières décennies a été en partie possible grâce à l'introduction de grande envergure de l'enseignement en gallois au sein de l'institution scolaire[169]. Parmi les chercheurs qui ont entrepris des travaux ethnographiques en contexte scolaire gallois, l'on compte certains ethnographes américains (Khleif, 1980 ; Lee, 2016 ; Maas, 2012). Puisque je partage certaines caractéristiques avec ces chercheurs, je souligne, dans ce qui suit, les incidences de leur positionnement dans la recherche. Je m'intéresse aussi aux caractéristiques du positionnement d'autres chercheurs, qui se situent à la fois « du dedans » et « du dehors » (Boudreau, 2016) en rapport au pays de Galles.

[167] Le gallois (*cymraeg*) est une langue issue de la famille des langues celtiques, famille qui comprend également le gaélique écossais, le gaélique irlandais, le manx, le cornouaillais et le breton. Il s'agit d'une des plus anciennes langues d'Europe, remontant à plus de 2 500 ans, en comparaison à seulement 1 500 ans pour ce qui est de l'anglais et du gaélique écossais (Morgan, 2001).

[168] Au fil des siècles, la langue galloise a été stigmatisée, son enseignement même interdit par les dirigeants anglais vers la moitié du 19e siècle. Ceci a entrainé d'importantes répercussions quant à la perception de la valeur de cette langue, limitant son usage au sein du foyer. Toutefois, au cours du 20e siècle un mouvement en faveur de la revitalisation du gallois se met en branle. L'augmentation significative du statut de cette langue dans la sphère publique en résultera (Jones, 1998).

[169] Cela fut réalisé notamment grâce aux diverses législations éducatives des années 1980 favorisant l'enseignement en gallois (Jones et Martin-Jones, 2004).

Dans l'ethnographie pionnière de Khleif (1980), ce chercheur américain note qu'il était positionné comme *Outsider,* notamment en raison de l'accent « *americanwr* », ou américain[170] que les élèves lui décernaient lorsqu'il s'exprimait en anglais dans les écoles secondaires de langue galloise qu'il a visitées, n'étant pas lui-même locuteur du gallois. Il en va de même pour Lee (2016), doctorante américaine qui affirme, elle aussi, se situer comme chercheure « de l'extérieur ». Ceci l'a incitée à adopter une posture d'observatrice non participante, ne voulant pas interagir en anglais avec le personnel et les élèves d'une école secondaire de langue galloise, sachant que le gallois représente à la fois la langue d'enseignement et la langue de communication[171].

Si Lee (2016) et Khleif (1980) ont eu un accès aisé aux écoles de langue galloise, Maas (2012) également issu des États-Unis n'a pas joui du même accueil. Bien que le directeur d'une école primaire galloise lui eût initialement accordé la permission de mener son projet pendant une année scolaire complète, une fois arrivé au pays de Galles, le chercheur a vu son accès être grandement limité[172]. Maas en a conclu que les enseignantes auprès desquelles il aurait voulu mener ses observations cherchaient à se protéger de l'intrusion des observateurs externes. Enfin, si l'auteur s'intéressait à l'enseignement de l'histoire en contexte scolaire gallois, il admet que le rapport entre la langue galloise, l'histoire du pays de Galles, l'hégémonie de la langue anglaise et les idéologies langagières lui ont échappé durant presque l'entièreté du travail de terrain[173]. En dépit de ce manque de conscientisation, son immersion prolongée dans le nord-ouest du pays de Galles semble lui avoir permis de mieux saisir les enjeux de la langue en situation minoritaire et de les articuler pour le public américain auquel s'adresse sa thèse. Au contraire de Khleif (1980) et Lee (2016), Maas s'est investi dans l'apprentissage du gallois, ce qui aurait pu lui permettre d'accéder à un statut d'*Insider*. Si certains chercheurs témoignent du rôle déterminant de

[170] Au cours des années 1970, Khleif (1980) a effectué une étude ethnographique au sein des six écoles secondaires de langue galloise qui existaient à l'époque

[171] Dans le cadre de sa thèse doctorale, Lee (2016) s'est intéressée aux idéologies langagières et aux politiques linguistiques éducatives. Elle a effectuer une ethnographie comparative dans deux écoles secondaires à Cardiff, l'une de langue galloise, l'autre de langue anglaise.

[172] En s'intéressant à l'enseignement de l'histoire, Maas (2012) avait l'intention d'effectuer une ethnographie scolaire, mais en raison de difficultés d'accès, il a dû abandonner son projet initial. Dans sa thèse, il se penche sur questions d'ordre plus général à l'endroit de la langue et de l'identité dans le nord-ouest du pays de Galles.

[173] Dans l'introduction de sa thèse, il fait le constat suivant (traduction libre) : « Malgré les 'preuves' disponibles, je n'avais pas initialement compris à quel point la langue était centrale aux questions d'identité et des pratiques culturelles quotidiennes au pays de Galles, en particulier dans le nord-ouest » (Maas, 2012, p. 27)

l'apprentissage de la langue des enquêtés (Aull Davies, 2008 ; Drozdzewski, 2018 ; Gibb et Iglesias, 2017 ; Sakel et Everett, 2012 ; Watson, 2004), Maas ne semble pas toujours vouloir révéler son statut d'apprenant aux participants de recherche et fournit très peu de détails quant à son parcours d'apprentissage du gallois.

Pour sa part, Selleck (2012) s'identifie comme *Insider/Outsider* : bien qu'elle ne soit pas locutrice du gallois, elle est de nationalité galloise. L'ethnographe ajoute qu'elle a acquis son statut partiel de chercheure de l'intérieur grâce à ces liens familiaux : certains membres de sa famille habitent dans la région qui a fait l'objet de sa recherche[174], ce qui lui a accordé un accès plus aisé à une école de langue anglaise et un club de jeunesse. Or, l'auteure souligne un rapport plus problématique avec le directeur de l'école de langue galloise. Ce dernier insinuait que, comme elle ne parlait pas le gallois, elle ne comprendrait pas « comment ils font les choses » à l'école de la langue galloise. Malgré ces embûches, Selleck est tout de même à y mener sa recherche, en étant accompagnée par une étudiante qui agissait à titre d'interprète.

Pour sa part, Sergott (2001) n'avait aucun lien avec le pays de Galles, ayant grandi en Angleterre. Or, il choisit de poursuivre des études postsecondaires dans l'ouest du pays de Galles. C'est à cette époque que l'ethnographe développe un profond engagement envers la langue et la culture minoritaires et débute son parcours d'apprentissage du gallois. Il entreprend, dans le cadre de ses études doctorales, une étude ethnographique portant sur les locuteurs du gallois résidant à Londres[175], en étant lui-même dorénavant en mesure de parler couramment le gallois. Au fil de la thèse, Sergott (2001) témoigne de la façon dont il a mobilisé son identité d'apprenant et de locuteur du gallois : « J'étais assez proche pour être perçu comme sympathique et solidaire (ce que j'étais). J'étais vu comme Gallois. Mais comme j'étais Anglais et que j'avais appris le gallois à l'âge adulte, j'étais différent de ceux que j'enquêtais […] J'étais simultanément dans la langue et en dehors de la culture » (p. 20). En ce sens, l'ethnographe adopte un positionnement à la fois de l'intérieur et de l'extérieur en rapport au terrain étudié, en notant que son engagement envers son objet d'étude est évident au fil de sa thèse. Je tisse ici des liens entre l'approche de Sergott et celui de chercheures

[174] Sa recherche porte sur les politiques linguistiques et sur les idéologies véhiculées à l'endroit du bilinguisme au sein d'une école secondaire de langue galloise et d'une école secondaire de langue anglaise dans le sud-ouest du pays de Galles (Selleck, 2012).
[175] L'un des volets de sa recherche ethnographique portait sur les motivations des parents quant à leur choix d'envoyer leurs enfants à une école galloise à Londres (Sergott, 2006).

canadiennes qui énoncent leur posture de chercheure engagée (Boudreau, 2016 ; Byrd Clark, 2008 ; Cotnam-Kappel, 2014 ; Dalley, 2000 ; Lamoureux, 2007), tout en réfléchissant de façon critique à leur appartenance au groupe linguistique qu'elles étudient. Comme je démontrerai dans ce qui suit, bien que, comme Sergott (2001), je ne sois pas issue du milieu où j'ai mené ma recherche, il n'empêche que j'adopte moi aussi cette posture de chercheure engagée. Dans ce qui suit, j'explorerai différents aspects de mon positionnement d'*Insider/Outsider* en lien avec mon expérience de travail de terrain ethnographique au pays de Galles.

De l'Ontario français au pays de Galles : à la croisée des chemins entre *Insider* et *Outsider*

Si plusieurs caractéristiques de mon positionnement m'ont permis de m'insérer comme ethnographe au pays de Galles, je propose de me pencher sur deux d'entre elles. Il s'agit d'une part, de mon appartenance au milieu linguistique minoritaire de l'Ontario, et, d'autre part, de mon statut d'apprenante du gallois, ces deux caractéristiques suscitant à la fois une proximité et une distance relativement au terrain étudié. D'abord, je me penche sur la période précédant mon entrée à l'école primaire *Llanhiraeth*. Ensuite, je traite des expériences que j'ai vécues au cours des cinq mois de travail de terrain ethnographique à l'école.

Arrivée au pays de Galles, apprentissage du gallois et négociation de l'entrée à l'école

Entreprendre une recherche de terrain dans un contexte étranger comprend sa part de défis (Hubbell, 2003). Afin d'obtenir un visa me permettant de m'établir au pays de Galles pour un séjour prolongé, je devais d'abord trouver une institution d'attache qui serait désireuse de m'accueillir comme chercheure étudiante invitée. Après plusieurs échanges courriels dans lesquels je situais mon projet et ma démarche, la *Ysgol y Gymraeg*/School of Welsh de *Prifysgol Caerdydd*/Cardiff University accepte de m'encadrer à compter de septembre 2014. Cette entente s'avère déterminante dans l'avancement du projet, puisque, quelques semaines après mon arrivée, je rencontre certains professeurs afin d'apprendre davantage sur le système scolaire, y compris une professeure dont les enfants fréquentent l'une des 17 écoles primaires de langue galloise à Cardiff. Cette professeure m'invite à lui parler de mon projet alors qu'elle m'accueille dans son bureau.

D'abord, je lui explique que mon projet doctoral porte sur le rôle d'enseignantes œuvrant dans les écoles de langue galloise, un contexte scolaire qui s'apparente à celui de mon milieu

d'origine, l'Ontario français, qui lui aussi dessert les locuteurs de la langue de la minorité. Je lui fournis quelques indications à l'égard des francophones en Ontario et du système scolaire, notamment l'important rôle que joue l'école dans la vitalité et l'épanouissement du français en situation minoritaire (Gérin-Lajoie, 2002 ; Heller, 2006 ; Landry et Allard, 1999). Ensuite, je lui fais part de mon intérêt pour les enjeux de l'enseignement dans ce contexte, qui tient au fait que j'ai moi-même grandi et ai été scolarisée au sein du système scolaire franco-ontarien et que mes parents ont tous deux œuvré dans des écoles de langue française en Ontario. Cela m'avait alors incitée à entreprendre une thèse de maîtrise portant sur le travail d'enseignantes au secondaire dans cette province (Turner, 2012). Dorénavant doctorante à l'Université d'Ottawa je voulais mener une recherche auprès du personnel enseignant confronté à des enjeux semblables dans un autre contexte linguistique minoritaire, en l'occurrence, à Cardiff, au pays de Galles. Nous discutons, avec enthousiasme, des deux milieux et nos échanges me permettent de confirmer certaines de mes impressions quant aux similitudes entre les écoles franco-ontariennes et les écoles de langue galloise. Ces échanges suscitent chez moi un sentiment de rapprochement au terrain étudié : bien qu'issue de l'extérieur du pays de Galles, ma compréhension des enjeux linguistiques, culturels et éducatifs de ce groupe minoritaire m'incite à revendiquer un positionnement d'*Insider* à cet égard (Drozdzewski, 2018).

Ensuite, je révèle à cette professeure que j'ai déménagé au pays de Galles avant de commencer le travail de terrain afin d'être en mesure de suivre des cours de gallois. En discutant du travail ethnographique que je comptais entreprendre, de l'apprentissage de la langue ainsi que de mon parcours personnel et professionnel, elle effectue le constat suivant : « So, you are living your research, not just doing your research[176] (Journal de terrain, 14 novembre 2014). Je le lui confirme que ce projet me tient à cœur, notamment en raison de mes convictions personnelles et l'importance que j'accorde aux langues minoritaires. Puisque je serais appelée à m'insérer dans une école où presque tout se déroule en gallois, il m'apparaissait essentiel que l'apprentissage de cette langue soit au cœur de ma démarche. L'acquisition de compétences linguistiques me permettrait, d'une part, d'accéder au quotidien de l'école, se déroulant presque entièrement dans cette langue et d'autre part, de démontrer mon engagement authentique à l'égard de cette langue

[176] Traduction libre : « Tu n'es pas seulement en train de *faire* ta recherche, tu es en train de *vivre* ta recherche ».

minoritaire (Aull Davies, 2008 ; Sergott, 2001). C'est la raison pour laquelle je débute des cours de langue intensifs quelques jours après mon arrivée au pays de Galles. Comme le constatent certains chercheurs (Gibb et Iglesias, 2017 ; Sakel et Everett, 2012 ; Watson, 2004), l'apprentissage d'une nouvelle langue est beaucoup plus exigeant que prévu, notamment en raison du rythme accéléré des leçons condensées, suivies de 9 h à 16 h du lundi au vendredi au cours de huit semaines intensives[177]. Bien que je serais en mesure d'interagir en anglais avec mes interlocutrices, étant donné la prévalence de cette langue à Cardiff[178], mener des observations dans une langue que je ne parlais pas du tout avant mon départ du Canada suscitait chez moi certaines inquiétudes contribuant à cette distance que ressent le chercheur *Outsider* (Drozdzewski, 2018 ; Watson, 2004). Je me confie à cette professeure, en lui parlant de l'angoisse que je ressens. J'ai l'impression de ne pas progresser assez rapidement dans mes cours de gallois. Néanmoins, elle m'encourage à persister en signalant que les membres du personnel de l'école retenue manifesteraient sûrement leur soutien quant à mes efforts d'apprentissage de la langue.

Les propos de cette professeure m'ont rassurée sur le bien-fondé de ma démarche, mais j'éprouve tout de même une certaine anxiété alors que je m'apprête à traduire de l'anglais au gallois le courriel que je comptais envoyer à la direction de l'école ciblée. Appuyée par mes collègues étudiants et certains professeurs à la *Ysgol y Gymraeg/*School of Welsh, j'ai parfois l'impression d'être une imposteure. D'une part, la version finale du message est bien au-delà de mes compétences et d'autre part, je n'y précise point que je suis nouvellement apprenante du gallois. Or, je me fie à l'approche qui m'est proposée, encouragée à me positionner comme « French-speaking Canadian » (chercheure canadienne de langue française[179]), à savoir que cela représente un facteur qui pourrait, à leurs avis, inciter la direction d'école à m'accueillir. On me suggère également de préciser la contribution de mon étude quant à l'avancement des connaissances sur le

[177] J'ai complété deux niveaux de gallois, soit *Mynediad* (introduction) et *Sylfae*n (débutant), au centre *Cymraeg i Oedolion*/Welsh for Adults Centre, à *Prifysgol Caerdydd*/Cardiff University.
[178] Le monolinguisme gallois est un phénomène négligeable depuis le début des années 1990. En 2011, 20,8 % de la population du pays de Galles parle gallois, alors qu'à Cardiff, il ne s'agit que d'environ 11,1 % (ONS, 2011).
[179] En notant ici que le terme « francophone » n'a pas la même portée qu'en contexte canadien.

travail enseignant au pays de Galles, tout en réitérant les liens entre le Canada et le pays de Galles, bien qu'il ne s'agisse pas d'une étude comparative[180].

Plusieurs semaines s'écoulent sans réponse au courriel envoyé à la direction de l'école à la fin du mois de novembre. C'est grâce à l'intervention de l'un des professeurs que j'avais rencontrés au préalable que j'ai réussi à planifier une rencontre avec la directrice en question pour lui présenter la recherche. Ce professeur facilite grandement mon entrée sur le terrain, grâce à ses relations préétablies avec les acteurs de ce milieu (Cavanagh, 2005). C'est à l'occasion de ma première visite à l'école primaire galloise *Llanhiraeth,* à la fin du mois de janvier que la directrice m'accordera l'approbation d'y entreprendre mon étude.

Travail de terrain à l'école primaire Llanhiraeth : défis et rapprochements

Au cours des premiers jours à l'école, je me rends rapidement compte de la difficulté que représente l'observation dans une langue autre que celles que je maîtrise, tout de même soulagée de pouvoir m'appuyer sur mes compétences en anglais dans certaines interactions avec le personnel de l'école. Dans l'ensemble, je me situe en périphérie, souvent assise à l'arrière de la salle, sans vouloir que ma présence dérange. J'interagissais davantage avec les aides-enseignantes[181], car le contact était plus facile avec elles dans un premier temps. En classe de maternelle, j'accompagne l'une des aides-enseignantes, Jeni, dans la cour d'école. L'ouverture de Jeni m'a d'abord surprise, car elle partage, dès nos premières interactions, plusieurs éléments de son parcours personnel et professionnel. Ses grands-parents ne croyaient pas qu'il était important que son père ou que ses enfants apprennent cette langue : « Elle me dit : "you know it was the mentality at the time. I was angry at my grandparents for not teaching us Welsh." (KT, 4 février 2015), en précisant que ses grands-parents disaient parler « le gallois des pauvres » plutôt qu'un registre plus formel. Ils n'ont pas voulu transmettre cette langue à leurs enfants. Ayant vécu à l'extérieur du pays de Galles pour un bon nombre d'années, à son retour, Jeni décide d'entamer un changement de carrière qui lui permet d'apprendre le gallois en même temps. Elle obtient une

[180] Le message en anglais se lit comme suit : « The research is intended to offer both a point of comparison for the research in Canada and, hopefully, also contribute to developing a better understanding of aspects of Welsh-medium education » (Courriel envoyé à la direction d'école de *Llanhiraeth,* 26 novembre 2014).
[181] Ce projet doctoral ne portait initialement que sur le travail des enseignantes, c'est-à-dire les titulaires de classes. Or, les aides-enseignantes à l'école primaire *Llanhiraeth* se sont avérées des interlocutrices importantes, ce qui m'a incitée à changer mon devis méthodologique.

subvention pour suivre une formation comme aide-enseignante, qui comprend des cours de langue galloise et la possibilité d'effectuer un stage dans une école primaire de langue galloise. C'est pour cette raison qu'elle se retrouve dorénavant à l'école *Llanhiraeth* à titre d'aide-enseignante en formation, ayant également choisi d'y inscrire son fils. Une connivence s'installe entre nous deux à cause de notre expérience partagée d'apprenantes adultes du gallois.

Nous poursuivons nos discussions concernant le statut de la langue au pays de Galles, et je ne peux m'empêcher de faire des liens avec l'expérience ontarienne et ma propre expérience comme minorité linguistique au Canada. J'apprends également qu'elle parle le français couramment, sa mère étant de nationalité belge. Au fil des semaines et des mois qui défilent, je me rapproche de Jeni et nous discutons plus fréquemment en français qu'en anglais. Je tentais d'ailleurs de limiter mes interactions en anglais autour des enfants, ou du moins m'assurer que celles-ci étaient discrètes, afin de respecter l'éthos de cette école (Lee, 2016), qui accorde beaucoup d'importance à l'utilisation du gallois à l'école, tant en salle de classe qu'à l'extérieur de celle-ci. Je me sentais plus à l'aise de parler en anglais dans le salon du personnel ou dans le cadre d'entretiens alors que l'usage du français représentait un entre-deux entre la langue minoritaire et la langue majoritaire.

Cela dit, je m'efforce d'interagir en gallois du mieux que je peux, tant avec les membres du personnel de l'école, qu'avec les élèves, bien que mon niveau de langue demeure celui d'une débutante. Mes interactions sont plus restreintes que si je m'étais sentie à l'aise de parler anglais plus couramment. J'oscille entre fierté du progrès que j'ai effectué depuis mon arrivée au pays de Galles, et déception de ne pas être en mesure de m'exprimer en gallois ou de comprendre tout ce qui se passe autour de moi : « je suis tellement "drainée" en raison de la difficulté que représente le quotidien dans cette autre langue. Je suis CONVAINCUE que je suis une meilleure ethnographe en français ou en anglais » (KT, 27 février 2015). Quoique je remette parfois en question le bien-fondé de mon approche, au fur et à mesure que ma présence se prolonge à l'école, je constate que ma compréhension du gallois s'améliore grandement. De plus, le partage de certains éléments de mon parcours et de mon bagage langagier (Hellawell, 2006) a certainement facilité le développement de liens d'abord avec Jeni et plus tard avec les autres membres du personnel de l'école (Sergott, 2001).

Je poursuis mes observations dans différentes salles de classe et fais la connaissance de plusieurs membres du personnel de l'école, dont Dylan, enseignant de 5e année. En me présentant, je lui précise que je suis une chercheure canadienne « *Dw i'n ymchwilydd o Ganada* » et que je suis apprenante du gallois depuis le mois de septembre « *dysgu Cymraeg ers mid medi* », en lui demandant s'il était possible d'observer dans sa salle de classe, en m'essayant à l'arrière : « *Ga i eistedd yn y cefn, heddiw?* ». Tout comme plusieurs de ses collègues, il était surpris d'apprendre que j'étais venue à Cardiff pour faire mon travail de terrain. En lui adressant dorénavant la parole en anglais, je lui fais part de mes impressions quant aux similitudes entre le travail enseignant dans les écoles de langue minoritaire au pays de Galles et en Ontario. Ceci ouvre la voie à des discussions fort intéressantes à l'égard du traitement des minorités linguistiques francophones et galloises par les autorités anglaises. En lui parlant du statut du français au Canada au fil des siècles, Dylan tisse des liens avec l'histoire du pays de Galles, notamment en ce qui a trait au « Welsh Not », soit l'interdiction de parler gallois à l'école. À la fin du 19e siècle, le gallois est complètement absent du curriculum, découragé, voire interdit dans la cour d'école, en raison du *Education Act of 1870*, qui dicte que la langue officielle d'enseignement est l'anglais (Williams et Morris, 2000). Dans certaines écoles, des châtiments corporels étaient d'ailleurs utilisés pour décourager l'utilisation du gallois. Le « Welsh Not », un bloc de bois[182] suspendu par une corde et gravé soit avec les initiales « W N » ou avec « Welsh N » était porté au cou par les enfants qui parlaient gallois à l'école, parfois accompagnée d'une punition corporelle infligée par l'enseignant à la fin de la journée (Roberts, 1998). Cette pratique demeurera un symbole de la haine véhiculée à l'endroit de la langue galloise et des Galloisants.

L'interdiction de parler gallois en salle de classe ressemble, à certains égards, au Règlement 17 imposé en Ontario de 1912, qui interdit le français comme langue d'enseignement dans toutes les écoles publiques et séparées après la 2e année du primaire (CRCCF, 2010). Lorsqu'une comparaison entre mon contexte d'origine et mon milieu d'accueil était de mise, je la partageais volontiers avec les enseignantes et aides-enseignantes de l'école *Llanhiraeth*, ce qui m'a certainement permis d'alimenter nos discussions sur l'éducation en contexte minoritaire.

[182] À l'époque, la majorité des parents gallois protestent peu, car ils perçoivent l'apprentissage de l'anglais comme un choix éclairé, soit « the path out of the coal mine and the quarry and into the middle class » (Morgan, 2001, p. 195). À l'époque, l'intériorisation d'un sentiment d'infériorité culturelle et sociale touche de nombreux Galloisants.

L'entrelacement des événements historiques significatifs ou d'enjeux sociaux pertinents apporte une certaine légitimité à ma démarche, en tant que chercheure minoritaire qui s'intéresse à une autre minorité, et contribue au développement des relations que j'ai entretenues avec mes interlocutrices. Comme l'affirment McNess *et al*. (2015), une certaine compréhension du contexte dans lequel l'étude est menée permet au chercheur *Insider/Outsider* de tisser des liens entre différentes communautés culturelles, menant à des relations plus significatives avec les acteurs sur le terrain.

Au fil des cinq mois au cours desquels s'est déroulée la recherche de terrain à l'école, j'ai effectué près de 250 heures d'observation. Si j'avais envisagé d'avoir beaucoup de difficulté à obtenir la permission des enseignantes de m'accueillir dans leurs salles de classe, c'est plutôt le recrutement pour les entretiens qui s'est avéré ardu. Or, j'ai tout de même complété 16 entretiens auprès des membres du personnel de l'école. La majorité d'entre eux ont eu lieu au cours des dernières semaines de mon séjour au pays de Galles, marque de l'importance de la présence prolongée de l'ethnographe sur le terrain et de mon rapprochement progressif avec les participantes. S'ajoutent également de nombreuses conversations informelles que j'ai résumées dans mon journal de terrain. Si mon engagement envers l'apprentissage du gallois a facilité les observations à l'école, force est de reconnaître la place qu'a occupée l'anglais dans mes interactions quotidiennes. Grâce à ma capacité, et celle des participants bien sûr, de passer d'une langue à l'autre, j'ai été en mesure d'approfondir ma compréhension des enjeux à l'étude dans nos conversations informelles, souvent lors des pauses ou après les heures de classe. Je dois ainsi souligner l'importante contribution de mon répertoire langagier dans mes contacts avec les participantes, en reconnaissant l'aspect multilingue de cette étude (McNess *et al*., 2015).

Discussion et conclusion

Ma connaissance et ma familiarité avec les enjeux du milieu scolaire franco-ontarien m'ont permis de me sentir suffisamment outillée pour entamer une recherche sur le personnel enseignant au pays de Galles. Cela m'a ainsi poussée à revendiquer un positionnement de chercheure *Insider*, consciente qu'il fallait prêter attention aux rapports de pouvoirs qui émergent dans des contextes linguistiques minoritaires. Avec du recul, je suis maintenant en mesure de constater qu'à plusieurs reprises j'ai voulu compenser mon niveau de langue limité en insistant sur les raisons pour

lesquelles je croyais être bien outillée pour mener une telle étude. J'ai cherché à justifier, notamment auprès de la directrice et certains membres du personnel de l'école, que mon intérêt à comprendre le travail des enseignantes au pays de Galles était ancré dans mes expériences personnelles et professionnelles au Canada. Ce faisant, j'ai explicité certaines des caractéristiques qui faisaient de moi une chercheure *Insider*, afin de m'affranchir des limites que je percevais quant à mon positionnement d'*Outsider*, en tant que chercheure de l'étranger. Puisque je n'étais pas en mesure de parler gallois couramment, j'ai insisté sur certains aspects de mon positionnement comme chercheure minoritaire francophone qui facilitaient mon insertion dans ce nouveau milieu et ma compréhension des enjeux à l'étude (Drozdzewski, 2018 ; McGinity, 2012). Si en arrivant au pays de Galles, je me situais à un extrême du continuum, soit complètement *Outsider* vis-à-vis la langue galloise, les cours de langues suivis de mon immersion à *Llanhiraeth* ont engendré un déplacement de mon positionnement. De fait, à la fin de mon travail de terrain, je me rapprochais de l'autre extrémité du continuum, ressentant que j'étais en mesure de mieux comprendre ce qui se passait autour de moi, en m'appuyant sur mes compétences linguistiques nouvellement acquises, bien que je suis restée à un niveau débutant. L'ensemble des expériences que j'ai vécues sur le terrain ont engendré différentes configurations de mon positionnement, simultanément comme *Insider* et *Outsider* du point de vue de la langue et de la culture, qui ont profondément marqué mon cheminement en tant que chercheure et ethnographe.

Dans cet article, j'ai voulu discuter de certaines caractéristiques de mon positionnement qui ont eu un rôle déterminant dans le cadre de ma recherche doctorale au pays de Galles, soit d'une part, ma posture d'ethnographe franco-ontarienne, et d'autre part, mon statut d'apprenante du gallois. En explorant divers moments de mon travail, j'ai illustré comment je me suis insérée dans ce nouveau milieu en tant que chercheure *Insider/Outsider,* tout en proposant une réflexion critique sur les incidences de ce positionnement dans le cadre de la recherche ethnographique. Je me suis penchée sur mon parcours d'apprentissage du gallois, en explorant les défis et possibilités qui se sont présentés à la fois dans le contexte de l'école et à l'extérieur de celui-ci. En examinant certaines dimensions du développement de mes relations avec les membres du personnel de l'école, j'ai voulu démontrer la contribution de mon positionnement comme apprenante du gallois à l'affut des enjeux de la langue minoritaire en contexte scolaire dans le travail de terrain. J'ai certainement ressenti que mon parcours d'apprentissage de la langue et les limites qui m'étaient

imposées à cet égard m'ont poussée à établir des relations de proximité authentiques auprès des participantes à l'étude. En explicitant mes motivations et mes démarches, cet article apporte un regard plus ciblé sur l'ethnographie menée dans ce type de contexte et l'apport d'une approche réflexive permettant de relater ces expériences.

Conclusion

L'heure est venue de dresser le bilan de ce projet doctoral. Je présenterai ici un résumé des principaux constats de la thèse ainsi que ses contributions. J'en soulignerai également les limites, tout en proposant des pistes de recherches futures. En outre, je ferai un retour sur la démarche ethnographique et mon positionnement en tant que chercheure. Il s'agira de poser un regard critique sur les implications théoriques, empiriques et méthodologiques de la thèse.

Retour sur les questions de recherche et les résultats de l'étude

Au cours des cinq mois de travail de terrain à *Llanhiraeth*, j'ai pu observer la vie quotidienne des enseignantes et des aides-enseignantes dans une école de la minorité linguistique du pays de Galles. Ces observations, auxquels s'ajoutent les nombreuses conversations que j'ai peu entretenir avec elles ainsi que les entretiens, m'ont permis de mieux comprendre certaines facettes de la (re)production de la langue et de la culture galloises en milieu scolaire qui seront abordées dans cette conclusion.

Avant de s'y pencher plus profondément, il importe de souligner que ma présence à l'école m'a aussi permis de me familiariser avec d'autres aspects de leur travail qui, à mon sens, ne sont pas particuliers au milieu minoritaire. Dans plusieurs cas, les préoccupations des enseignantes et aides-enseignantes à *Llanhiraeth* semblaient s'arrimer à celles que ressentent d'autres membres de la profession enseignante, nonobstant le type de milieu linguistique dans lequel elles travaillent. Elles m'ont fait part des pressions qu'elles ressentent quant à la charge de travail importante et aux cibles élevées en termes des résultats de leurs élèves. Plusieurs d'entre elles m'ont confié qu'elles trouvent difficile de maintenir un équilibre travail-maison, qu'elles ressentent un stress supplémentaire lors de la période des examens nationaux, qu'elles ne trouvaient pas évident de répondre aux besoins de tous les élèves compte tenu des ressources limitées, et pour certaines aides-enseignantes, qu'elles éprouvaient des inquiétudes quant à la sécurité d'emploi. La démarche ethnographique que j'ai employée m'a permis de prendre conscience des facettes de leur vie professionnelle qui vont bien au-delà des éléments en lien avec leur rôle dans la (re)production de la langue et de la culture. Bien que ces aspects de leur travail ne concordaient pas directement avec les visées du projet de recherche, j'ai prêté l'oreille à tout ce qu'elles me partageaient, en sachant

que la majorité de ces informations ne seraient pas analysées dans le cadre de la thèse. Dans un autre ordre d'idées, l'observation des leçons était très ardue en raison de mon niveau de compréhension du gallois. Or, cela me permettait d'être en situation d'immersion linguistique, de partager le quotidien des aides-enseignantes et des enseignantes et de profiter des moments qui me semblaient appropriés afin de parvenir à une meilleure compréhension de certains éléments de la culture de l'école et des politiques linguistiques éducatives. Ces questions d'ordre linguistique et culturel qui ont animé mes réflexions au cours du travail de terrain n'étaient pas toujours évidentes à creuser, mais, avec le recul, je constate que ma présence prolongée à l'école a certainement facilité le dévoilement des enjeux et des défis auxquels elles sont confrontées à l'école primaire *Llanhiraeth.*

La question de recherche qui a orienté cette recherche se formule ainsi : comment les enseignantes et les aides-enseignantes produisent-elles et reproduisent-elles la langue et la culture galloises à l'école primaire *Llanhiraeth* à Cardiff, au pays de Galles ? En contexte linguistique minoritaire, au pays de Galles et ailleurs au monde, le personnel scolaire est souvent appelé à jouer un rôle supplémentaire quant à la langue et à la culture minoritaires (Gérin-Lajoie, 2001 ; Lewis, 2016 ; Paciatto, 2008 ; Turner, 2012 ; Williams et Jones, 2013). Dans certains cas, il s'agit d'un rôle en lien avec la mise en œuvre de politiques linguistiques en milieu scolaire (Lee, 2016 ; Brown, 2010 ; Selleck, 2012 ; Valdiviezo, 2009). Dans d'autres cas, le rôle des aides-enseignantes et des enseignantes est associé à la promotion de la langue et de la culture minoritaires, ce qui comprend, par exemple, l'organisation d'activités scolaires et parascolaires, tant sportives qu'artistiques (Turner, 2012 ; Laplante, 2001 ; Lewis, 2008). Dans le cadre de cette thèse, je m'y suis référée à titre de « rôle dans la production et la reproduction de la langue et de la culture » (Baker et Jones, 2000 ; Bélanger et Farmer, 2010; Bélanger, Garant, Dalley et Desabrais, 2010). Je m'intéresse à la langue et à la culture à partir d'une perspective ancrée dans les pratiques sociales (Heller, 2002) du personnel enseignant. Plus précisément, j'appréhende leur travail au regard de deux dimensions de cette (re)production linguistique et culturelle, soit : les politiques linguistiques éducatives et la culture de l'école.

Politiques linguistiques éducatives

Dans le premier article, j'ai cherché à mieux comprendre le rôle des enseignantes et des aides-enseignantes de l'école primaire *Llanhiraeth* en ce qui a trait aux politiques linguistiques éducatives (Spolsky, 2004 ; Corson, 1998 ; Garcia et Menken, 2011) et leur impact sur la (re)production de la langue et de la culture en contexte scolaire gallois. En m'intéressant aux croyances et aux idéologies véhiculées à l'égard de la langue et de la culture galloises et du bilinguisme (gallois-anglais), je constate que mes interlocutrices cherchent à favoriser un environnement positif pour les élèves, du point de vue langagier. Que tous les élèves qui fréquentent cette école soient bilingues : voilà l'un des principaux objectifs de la scolarisation dans la langue de la minorité au pays de Galles. Mais, le personnel scolaire se dote également d'une mission particulière eu égard à la langue et à la culture minoritaires. Compte tenu de la prévalence de l'anglais dans la communauté, voire au sein même des foyers des élèves qui fréquentent cette école, on constate qu'un important travail de valorisation de la langue et de la culture galloises est réalisé à *Llanhiraeth.* Ceci comprend l'ensemble des approches et activités entreprises par le personnel de l'école afin d'assurer que les jeunes puissent pleinement s'exprimer et s'épanouir par l'entremise de la langue minoritaire.

Les enseignantes et les aides-enseignantes sont fières que les élèves de *Llanhiraeth* parlent gallois à l'école, et ce, en salle de classe, mais aussi à l'extérieur de celle-ci, dans les corridors, lors d'assemblées, dans la cour d'école ainsi que dans le cadre des activités après l'école. Cela ne veut toutefois pas dire que les élèves emploient uniquement le gallois, car l'anglais est permis lorsqu'il respecte les balises qui lui ont été attribuées. Or, la préséance du gallois par rapport à l'anglais comme langue d'usage courant à l'école *Llanhiraeth* ne va pas de soi. En effet, l'usage de l'anglais est régi par un règlement, qui agit à titre de guide des comportements jugés acceptables et de ceux qui sont interdits. Le non-respect du règlement par les élèves mène à une punition. Or, par l'entremise d'observations et d'entretiens avec ces enseignantes et aides-enseignantes, j'ai pu reconnaître que certaines d'entre elles choisissent de ne pas punir les élèves qui dérogent au règlement, ou du moins, privilégient une application plus souple du règlement. Doutant du bien-fondé d'une approche punitive quant à l'emploi de l'anglais, elles mettent en place leurs propres règlements dans leurs salles de classe et parfois, à l'extérieur de celles-ci, qui offrent aux élèves

une plus grande marge de manœuvre quant à l'emploi de l'anglais. Le discours et les pratiques des aides-enseignantes et des enseignantes de *Llanhiraeth* démontrent qu'elles ressentent des tensions quant à la place accordée aux langues minoritaire et majoritaire à l'école. Certes, le règlement scolaire se voudrait un mécanisme contribuant à la (re)production de la langue et de la culture galloises, en limitant l'usage de l'anglais à l'école. Or, tout comme dans plusieurs autres contextes linguistiques minoritaires (Coronel-Molina et McCarthy, 2016 ; Gérin-Lajoie, 2010 ; Levasseur, 2012 ; Turner, 2012) et dans d'autres écoles au pays de Galles (Khleif, 1980 ; Lee, 2016), mes interlocutrices se préoccupent des répercussions de cette approche punitive. Elles se soucient notamment du rapport que les élèves développeront à l'égard des langues majoritaires et minoritaires. La place de l'anglais à l'école et sa valeur demeure ainsi nébuleuse.

Deux tendances contradictoires émergent en rapport à la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives à *Llanhiraeth* par le personnel scolaire, soit d'une part, la valorisation du gallois et du bilinguisme (gallois-anglais), et d'autre part, l'emploi de punition quant à l'usage de la langue majoritaire. Or, il importe de rappeler que le règlement qui interdit l'usage de l'anglais ne représente que l'une des facettes des politiques linguistiques éducatives à *Llanhiraeth*. Dans cet article, j'ai voulu démontrer qu'à *Llanhiraeth* les enseignantes et les aides-enseignantes agissent à titre d'actrices dans un processus dynamique de mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives, dont l'objectif est d'assurer la (re)production de la langue et de la culture galloises. Elles adoptent ces politiques, y résistent, les négocient et les créent (Varghese et Stritikus, 2005), notamment à travers l'organisation d'activités scolaires. Ceci représente alors une des dimensions de leur travail dans ce contexte linguistique minoritaire.

Culture de l'école

Dans le deuxième article de cette thèse, j'ai tenté de mieux comprendre le rôle des enseignantes et des aides-enseignantes dans la (re)production de langue et de la culture galloises en m'intéressant à la culture de l'école[183] (Deal et Peterson, 2009 ; Silbert et Jaclin, 2015). L'analyse des données montre qu'elles y contribuent principalement en cultivant un sentiment

[183] Je rappelle ici la formulation de la question, telle qu'explorée dans le deuxième article de cette thèse : « How do teachers and teaching assistants shape school culture in a way that contributes to the production and reproduction of Welsh language and culture at *Llanhiraeth*? ».

familial et communautaire, ce dernier étant ancré dans la langue et la culture galloises. Cela se manifeste de deux façons : d'une part, à travers la mission de l'école, et, d'autre part, par des traditions et rituels qui sont mis de l'avant ou adoptés. Alors que les rituels sont associés aux activités routinières, les traditions représentent des événements importants qui ont une histoire et une signification particulière au sein de l'école, se déroulant de façon plus ponctuelle (Deal et Peterson, 2009).

Selon plusieurs enseignantes et aides-enseignantes, l'école *Llanhiraeth* représente un endroit qui procure un sentiment familial et communautaire, malgré sa taille et le grand nombre d'élèves qui la fréquentent. Les entretiens ont révélé l'idée selon laquelle l'école a une mission particulière à l'égard de la langue et de la culture galloises. Mes interlocutrices disent vouloir s'assurer que les élèves se sentent accueillis et bienvenus dans cette communauté scolaire galloisante, en plus de veiller à ce qu'ils vivent une immersion linguistique et culturelle. Afin d'accomplir cette mission, elles perpétuent des rituels, telle l'organisation des assemblées scolaires (Silbert et Jacklin, 2015), et des traditions comme la tenue du festival *Eisteddfod* (Hodges, 2012, Exell, 2006). De nombreuses activités scolaires, parascolaires, sportives ou artistiques, sont organisées et animées par les aides-enseignantes et les enseignantes, et ce, entièrement en gallois. Le sentiment communautaire et familial se ressent lors des assemblées de *Llanhiraeth*, qui se déroulent en gallois. Lors de ces assemblées, j'ai démontré que l'on cherche à susciter une certaine fierté chez les élèves à s'exprimer dans la langue de la minorité. Le sentiment de communauté enracinée dans la langue et la culture se manifeste non seulement dans leurs propos à l'égard de la mission de l'école, mais aussi dans la manière dont elles la mettent en œuvre à travers les traditions et les rituels.

Afin de mieux comprendre la raison pour laquelle l'esprit communautaire et familial est au cœur de la culture de l'école à *Llanhiraeth,* il importe de rappeler certains éléments du contexte sociolinguistique qui caractérise la capitale nationale. Seuls environ 10 % de la population à Cardiff parle gallois alors que 80 % des élèves qui fréquentent *Llanhiraeth* parlent anglais au foyer. Les propos des enseignantes et aides-enseignantes démontrent que ces facteurs génèrent un besoin d'appartenance à une communauté de langue et de culture galloise, qui n'est pas toujours disponible à l'extérieur de l'école. En d'autres mots, l'omniprésence de la langue majoritaire à

l'extérieur de l'école accentue la nécessité de l'accès à un environnement de langue galloise à l'école.

De surcroit, contrairement à la vaste majorité des écoles de langue galloise à travers le pays, certaines écoles de Cardiff, dont *Llanhiraeth,* accueillent des élèves ayant des origines ethnoculturelles autres que « White British », ces derniers ayant davantage tendance à fréquenter une école de langue anglaise. Bien que la présence de groupes ethnoculturels minoritaires dans les écoles galloises est un phénomène encore marginal à Cardiff (Brooks, 2010), les entretiens menés auprès des enseignantes et aides-enseignantes à *Llanhiraeth* révèlent qu'elles sont bien conscientes de la diversité grandissante de la clientèle scolaire. Certaines d'entre elles indiquent que cette diversité représente un atout pour la communauté galloisante.

Les discussions au sujet de la mission de l'école conduisent à des réflexions portant sur l'inclusion et l'exclusion au pays de Galles. Les entretiens révèlent que mes interlocutrices sont réticentes de faire allusion au patriotisme : elles semblent plutôt insister sur la fierté de la langue et de la culture galloises et le sentiment d'appartenance communautaire. Certaines d'entre elles cherchaient à prendre leurs distances par rapport à un discours « anti-anglais » parfois véhiculé par certains locuteurs du gallois. Elles insistent sur l'occasion d'accueillir de nouveaux locuteurs à l'école, en évitant le risque d'aliéner les parents qui ne parlent pas gallois. En effet, certaines enseignantes et aides-enseignantes interviewées ont grandi dans des foyers non galloisants et considèrent le gallois comme leur langue seconde. À ce titre, leurs expériences reflètent celles de nombreux élèves qui fréquentent *Llanhiraeth*. L'analyse des données démontre qu'elles sont conscientes de la mission de l'école et de l'importance de favoriser l'ouverture, l'inclusion et l'accueil. En intériorisant la mission de l'école et en se l'appropriant, ainsi qu'en participant à l'organisation des traditions et des rituels, elles contribuent à façonner la culture scolaire d'une manière qui valorise la langue et la culture galloises. Ceci permet également aux élèves d'évoluer dans un cadre communautaire et familial, qui mise sur l'ouverture et l'inlusion des nouveaux venus.

Les efforts réalisés par les enseignantes et les aides-enseignantes pour assurer que les élèves puissent évoluer dans un milieu de langue galloise et vivre une immersion linguistique et culturelle, voilà la marque de leur contribution à la (re)production de la langue et de la culture

galloises. Or, comme il a été démontré dans la thèse, ce rôle n'est pas à l'abri des tensions ou contradictions qui émergent dans leur travail au quotidien, notamment associées à la place accordée aux langues minoritaire et majoritaire à l'école primaire *Llanhiraeth.* Dans ce qui suit, je me penche sur la démarche ethnographique que j'ai adoptée afin de capter et rendre compte des phénomènes à l'étude, tout en rappelant les effets de mon positionnement en tant que chercheure *Insider/Outsider*, notamment relatée dans le troisième article de la thèse.

Positionnement de la chercheure, ethnographie et apprentissage de la langue

Si je me suis intéressée au rôle des enseignantes et aides-enseignantes à la (re)production de la langue et de la culture en contexte minoritaire, cette thèse se voulait aussi une occasion de réfléchir au rôle de la chercheure issue d'un milieu linguistique minoritaire dans la production des connaissances à l'égard d'un autre groupe linguistique minoritaire, et ce, par l'entremise de l'ethnographie. Le travail réflexif effectué concernant la façon dont j'ai négocié ma place sur le terrain représente une importante composante de cette ethnographie. En tenant compte des divers aspects de mon positionnement *Insider/Outsider* (Eppley, 2006 ; Hellawell, 2006 ; Giampapa et Lamoureux, 2011), j'ai adopté une démarche qui m'a permis de me rapprocher des membres du personnel de l'école afin de mieux comprendre les enjeux associés à leurs rôles dans un contexte linguistique minoritaire.

Selon Payet (2016) : « l'ethnographie est un art difficile. On n'en a jamais terminé avec les interrogations, les doutes, les épreuves et les apprentissages du métier d'ethnographe » (p. 218). Cette citation rappelle bien ce que j'ai vécu, compte tenu du fait que j'étais, au départ, étrangère au milieu et que je ne connaissais pas du tout la langue avant d'arriver au pays de Galles. Cependant, mon positionnement en tant qu'apprenante du gallois issue d'un autre groupe minoritaire m'a énergisée tout au long du travail de terrain. J'ai ressenti de réels liens de proximité avec mes interlocutrices lorsque nos conversations nous menaient à aborder des enjeux linguistiques et culturels. Je me suis sentie particulièrement interpellée par les souvenirs que m'a partagé Gavin, enseignant de 1re année, à l'égard des retenues qui lui ont été accordées en raison d'avoir parlé anglais lorsqu'il était au secondaire. Il en va de même pour ce qui est des propos de Rhian, enseignante de 3e année, au sujet du règlement scolaire vis-à-vis l'anglais à *Llanhiraeth*. Cette dernière me partage son désir de ne pas être perçue comme une police du gallois par les

élèves lorsqu'elle impose le règlement scolaire et vis-à-vis l'usage de l'anglais, des propos qui viennent rejoindre presque mot pour mot ceux d'une enseignante œuvrant dans une école franco-ontarienne ayant participé à mon étude de maîtrise (Turner, 2012). Jeni, aide-enseignante dans la classe de maternelle, a profondément marqué mon parcours en me partageant son expérience en lien avec la « génération perdue », n'ayant pas eu l'occasion de parler gallois au foyer, bien que son père en était locuteur. Son parcours très inspirant d'apprentissage du gallois à l'âge adulte rejoint mon propre cheminement d'apprenante. Les expériences que j'ai vécues et étudiées en tant que Franco-ontarienne au pays de Galles ont mené à des échanges très riches, qui représentent, en mon sens, l'une des autres contributions originales de ce projet doctoral. De façon concomitante, je crois que c'est justement mon statut de chercheure *Outsider*, qui a fait en sorte que les enseignantes et les aides-enseignantes de *Llanhiraeth* se sentaient à l'aise de me faire des confidences qu'elles n'auraient pas forcément partagé avec leurs collègues ou avec la direction de l'école.

Identifier les moments opportuns pour entamer une conversation avec elles a nécessité une importante capacité d'adaptation et d'improvisation, car l'ethnographie représente, par moments, une forme de recherche dont la structure n'est pas du tout définie. En ce sens, je devais me laisser emporter par le courant et savoir saisir les moments qui se prêtaient à la négociation à l'accès des lieux, à des conversations informelles et à l'organisation ou planification des entretiens, entre autres. J'ai dû faire preuve de tact et de patience, en respectant leurs hésitations à l'égard de certains sujets. Il s'agit notamment de la question du patriotisme et plus précisément du *Cymry Cymraeg*, personnes parfois identifiées comme étant trop patriotiques et adoptant un discours « anti-anglais ». Une certaine sensibilité devait également être exercée afin de reconnaître les moments où elles étaient en mesure de m'accorder leur attention et de répondre à mes questions. Je cherchais aussi à m'assurer de déranger le moins possible le cours de l'enseignement et de l'apprentissage, tel qu'il se déroulerait en l'absence de chercheurs. Si cette hypersensibilité a contribué à un certain épuisement, elle m'a permise en revanche de noter des faits qu'un *Insider* n'aurait pas vus. La planification des entretiens s'est avérée beaucoup plus difficile que prévu. Or, j'étais tout de même bien consciente que la charge de travail de mes interlocutrices faisait en sorte que certaines d'entre elles ne pouvaient se permettre de participer à un entretien. C'est l'une des raisons pour lesquelles je suis très reconnaissante envers les enseignantes, les aides-enseignantes

et les membres de la direction d'école qui m'ont accordé de leur temps dans le cadre de ces entretiens. Comme il a été souligné précédemment, j'avais envisagé la possibilité de poursuivre le travail de terrain au cours de l'année scolaire suivante, mais cela n'a pas été possible. Ce retour sur le terrain m'aurait potentiellement permis d'effectuer certains entretiens de suivi directement en lien avec ce qui était ressorti des observations et des entrevues, en plus d'effectuer de nouvelles observations. Or, au cours du dernier mois de travail de terrain, il me semble que ma présence à l'école n'était plus du tout perçue comme celle d'une chercheure, mais bien plus comme celle d'une aide-enseignante. J'étais grandement impliquée en salle de classe, ce qui facilitait l'intégration dans le milieu, mais rendait les observations plus difficiles. Une prolongation du travail de terrain aurait été souhaitable, mais cette évolution de mon rôle a fait en sorte que ceci n'aurait pas forcément été aussi profitable que je l'aurais voulu, n'ayant plus autant de liberté d'observer en retrait.

Tout compte fait, la possibilité de m'investir dans le travail de terrain à l'école découle directement de l'ouverture et l'accueil très chaleureux que m'a offert le personnel de l'école *Llanhiraeth*. Ceci a grandement contribué à la collecte de données et, par le fait même, aux constats que j'ai pu en ressortir. Les aides-enseignantes et les enseignantes m'ont incluse dans leur salle de classe, m'ont invitée dans leur salon du personnel et ont accepté de participer à des entretiens, malgré leur horaire surchargé. Le sentiment d'appartenance communautaire décrite dans le deuxième article de la thèse, je l'ai certainement ressenti. J'ai réussi à effectuer des observations à tous les niveaux scolaires et à participer à une panoplie d'activités avant, pendant et après les heures de classe, ce qui représente, à mon sens, l'une des forces de cette thèse. Après avoir dressé ce résumé des résultats de l'étude, il me reste à resserrer ma réflexion en notant les limites et les contributions de cette recherche, tout en proposant des pistes de recherches futures.

Contributions de la thèse

La possibilité d'aborder mon positionnement tout au long de cette thèse et d'y consacrer un article représente certainement une contribution originale de ce projet de recherche. Voilà un aspect complètement absent de l'étude que j'ai effectuée à la maîtrise. Alors que je m'intéressais au travail d'enseignantes dans le Nord-Est ontarien, mon milieu d'origine, et que mes parents ont tous deux travaillé comme enseignants dans le système scolaire franco-ontarien, je ne le mentionne

nulle part dans la thèse. Mon positionnement est évacué, alors qu'il permet pourtant de mieux comprendre pourquoi je m'intéresse aux minorités linguistiques et au travail des enseignantes en contexte linguistique minoritaire. Dans le cadre de cette thèse doctorale, je cherchais à tenir compte des incidences de mon statut de chercheure *Insider/Outsider* (Eppley, 2006 ; Hellawell, 2006 ; Giampapa et Lamoureux, 2011) dans toutes les étapes de l'engagement ethnographique.

Je constate que le fait d'avoir explicité mon positionnement d'*Insider*, à titre de membre d'une minorité linguistique issue d'un milieu qui s'apparente à celui du pays de Galles, a permis de conférer une certaine légitimité à ma démarche de recherche. En tissant des liens entre l'Ontario et le pays de Galles dans mes discussions avec le personnel de l'école, j'ai pu ressentir que j'avais bel et bien ma place dans une école de langue galloise. Je rappelle ici ma conversation avec Dylan, enseignant de 5e année au sujet des similitudes entre le « Welsh Not », cette pratique employée afin de décourager l'utilisation du gallois dans les écoles au pays de Galles, et le Règlement 17, qui interdit l'enseignement du français en Ontario (ENT, 2 juin 2015). En tant que chercheure franco-ontarienne, j'ai été en mesure d'orienter mon regard sur des enjeux propres à un milieu scolaire marqué par des rapports de force entre la langue minoritaire, le gallois, et la langue majoritaire, l'anglais. Cette expérience dans un milieu linguistique minoritaire autre que le mien a également approfondi ma compréhension des enjeux qui se déploient dans ce type de contexte et m'a permis de présenter, dans la mesure du possible, un portrait fidèle de la situation au pays de Galles. J'espère que cette thèse doctorale encouragera d'autres chercheurs à envisager de mener des recherches dans des contextes linguistiques au sein desquels ils s'inscrivent eux aussi comme *Insider/Outsider*. Je crois également que ce type d'approche met en lumière la richesse que représente le rapprochement entre divers milieux linguistiques minoritaires.

Bien que l'apprentissage d'une langue dans le contexte de la recherche de terrain s'avère un défi de taille, j'estime avoir démontré le potentiel très riche d'entamer une telle démarche. Comme le souligne Watson (2004) : « Learning different languages can be part of gaining an understanding of these different viewpoints and experiences, and can help facilitate sensitive and appropriate fieldwork, in many different contexts » (p. 61). Les efforts que j'ai investis à apprendre cette langue ont été profitables, en reconnaissant ici l'appui que j'ai reçu de mes professeurs et de mes collègues à l'Université, ainsi que de la part des membres du personnel et des élèves de l'école

Llanhiraeth. Si mes compétences linguistiques étaient limitées, celles-ci ont tout de même contribué à mon insertion dans la communauté scolaire de *Llanhiraeth,* tout comme Watson (2004) : « Learning the language […] also changed the way in which the people thought of me. Even if I was not a very effective communicator, I did become a member of the community » (p. 65). Mon intérêt et mon engagement envers l'apprentissage du gallois ont été remarqués par certaines d'entre elles, dont Myra, enseignante de 6e année, qui y fait référence dans le cadre d'un entretien : « you want to learn it, you actually want to speak the language of the school with the children and the staff » (ENT, 11 juin 2015). Mon statut d'apprenante était un sujet souvent abordé par mes interlocutrices, qui soulignait leur étonnement quant à mon désir de vouloir apprendre cette langue, tout en m'encourageant et en m'offrant leur soutien. D'ailleurs, j'ai eu l'impression que mon statut d'apprenante de la langue me rapprochait d'elles plus encore que nos appartenances respectives à des groupes minoritaires du point de vue linguistique. Le partage de ces constats visent à contribuer au corpus de recherche portant sur l'apprentissage d'une langue dans le contexte de la recherche de terrain (Watson, 2004 ; Drozdzewski, 2018), notamment compte tenu du mutisme qui persiste quant aux travaux menés dans une langue autre que celles que le chercheur maîtrise en ethnographie (Gibb et Iglesias, 2017).

Dans un autre ordre d'idées, cette étude représente la première ethnographie qui met en lumière non seulement les perspectives d'enseignantes, mais également celles d'aides-enseignantes en lien avec leur travail dans les écoles de la minorité au pays de Galles. Si quelques études font ressortir certaines facettes du rôle des enseignantes dans les écoles de langue galloise (Exell, 2006 ; Khleif, 1980 ; Lee, 2016 ; Maas, 2012 ; Price, 2013 ; Smith, 2016), la contribution des aides-enseignantes a hélas tendance à passer sous silence. J'ai cherché à démontrer la richesse de leurs perspectives quant au rôle de (re)production de la langue et de la culture, en mettant leurs voix sur le devant de la scène. Je rappelle ici les propos d'Anwen, aide-enseignante remplaçante en 1re année, au regard des expériences vécues par les élèves qui fréquentent *Llanhiraeth*, « their experience of the Welsh language and Welshness will stay with them for life » (ENT, 17 juin 2015) ou encore ce qu'elle affirme au sujet du bilinguisme : « one of the biggest benefits of being bilingual and having languages is the cultural insight […] they have the insight into their culture and that will stay with them forever » (ENT, 17 juin 2015). Pour sa part, Sabrina, enseignante de 1re année, avait déclaré qu'au sein de cette école, l'objectif le plus important est de s'assurer que

les enfants sont fiers d'être Gallois et fiers de la culture (ENT, 8 mai 2015). Je voulais aussi mettre en lumière l'engagement tant des enseignantes que des aides-enseignantes en ce qui a trait à l'organisation d'activités parascolaires qui se déroulent en gallois. Je songe entre autres à l'implication de Lara, l'aide-enseignante contribuant aux productions théâtrales ainsi qu'au « Book Quiz », ou encore Dylan, enseignant et entraîneur des équipes de soccer et de cricket. Enfin, j'ai cru qu'il était important de partager leurs perspectives à l'égard des élèves qui fréquentent les écoles galloises, en rappelant ici les propos d'Emily, enseignante stagiaire en maternelle : « you get sort of different people from different backgrounds coming into the school and it's nice that they want to have a Welsh education, really. It's a really positive thing for Wales I think » (ENT, 1er juin 2015), en soulignant la diversification de la population scolaire. Quoique très bref, ce retour sur les propos des enseignantes et aides-enseignantes offre un aperçu des discours qui émergent dans le contexte des entretiens.

Par ailleurs, certaines recherches mettent en lumière les traditions culturelles qui s'actualisent dans les écoles de langue galloise (Exell, 2006 ; Hodges, 2012), tels les festivals *Eisteddfod*, les célébrations de la fête nationale *Dydd Dewi Sant*/Saint David's Day. Mon étude présente un portrait plus complet de la culture de l'école, allant au-delà d'événements ponctuels. Cette recherche met en lumière la place privilégiée qu'occupent les moments de vivre ensemble à l'école, contribuant à la (re)production linguistique et culturelle à *Llanhiraeth*. L'importance que les aides-enseignantes et les enseignantes accordent quant à l'accueil des élèves a également été soulignée. J'ai voulu illustrer qu'un esprit communautaire et familial est mis de l'avant afin que les élèves puissent ressentir qu'ils appartiennent à cette communauté scolaire galloisante, notamment ceux pour qui le gallois représente une langue seconde, mais également ceux issus de groupes ethnoculturels minoritaires au pays de Galles. Bien que la diversification de la population étudiante des écoles galloises du point de vue ethnoculturel soit un phénomène récent (Brooks, 2010), cette ethnographie fait ressortir l'importance d'effectuer d'autres recherches à cet égard.

Enfin, je me réjouis d'avoir réussi à déceler les tensions qui persistent quant à la place de l'anglais et quant à l'existence d'un règlement, qui tant bien que mal, cherche à compenser le déséquilibre entre langue majoritaire et minoritaire dans la société. Il importe de souligner que la majorité des travaux recensés portent uniquement sur la perspective des élèves à l'égard de la mise

en œuvre de politiques linguistiques éducatives à l'école (Musk, 2010 ; Price et Tamburelli, 2016 ; Thomas et Robert, 2013). Or, dans l'ethnographie pionnière de Khleif (1980), le chercheur américain partage les propos d'un de ces participants, qui s'apparentent vraisemblablement à ceux de mes interlocutrices à *Llanhiraeth.*

> In Welsh-medium primary schools, both headmaster (or headmistress) and teachers try to persuade children not to use English on the playground. Some do so deliberately, others try not to make an issue of it. As an informant put it, "A child must have an outlet. We can't say: 'None of that English.' If we say that to a kiddie, then he'll be afraid of saying anything at all" (p. 163)

« A child must have an outlet » — voilà des propos qui ressemblent grandement à ceux de Dylan, l'enseignant de 5e année m'ayant partagé qu'il organise un cercle de partage dans la classe, où les jeunes ont la permission de s'exprimer dans la langue de leur choix, afin de leur offrir un exutoire (KT, 17 juin 2015). La thèse de Khleif (1980) porte principalement sur les écoles secondaires de langue galloise et offre peu d'autres pistes quant à ces enjeux à l'école primaire. Ce faisant, cette thèse contribue à une meilleure compréhension du rôle des enseignantes et aides-enseignantes en lien avec ces politiques, et à ma connaissance, elle est la seule qui penche sur ces questions dans le contexte d'une école primaire de langue galloise, outre les quelques passages présentés dans l'ouvrage de Khleif.

Cette ethnographie s'insère dans le corpus des recherches portant sur l'éducation au pays de Galles et permet de mieux comprendre les enjeux auxquels sont confrontées ces actrices dans leur travail au quotidien. Certes, les recherches ethnographiques en milieu scolaire gallois s'avèrent encore trop peu nombreuses. Dans ce qui suit, je présente certaines limites de la recherche.

Limites de la recherche

D'abord, il importe de souligner les défis engendrés par le format que prend cette recherche, soit la thèse par articles. Quoique je sois très satisfaite d'avoir eu l'occasion d'écrire des articles, et ce, dans les deux langues, ce format s'est avéré un défi à relever notamment en ce qui a trait à la façon de présenter les résultats. Une thèse dans son format traditionnel, soit la monographie, m'aurait notamment accordé une plus grande marge de manœuvre dans la présentation et l'analyse de données ethnographiques et aurait évité l'aspect répétitif engendré par les articles. Certes, cette thèse par article sort de la norme, d'abord et avant tout, en raison de sa

longueur. Bien qu'il semble y avoir une certaine flexibilité quant au format, à la longueur et au contenu attendu, la plupart des thèses par article consultées présentent une introduction[184] plus courte que celle à laquelle on s'attend dans une thèse traditionnelle. De plus, les articles, dont la longueur répond aux normes des revues savantes, ne dépassent typiquement pas la barre des 7000 mots. Afin d'analyser plus de données, je suis parvenue à un compromis : le premier article respecte les critères de publication d'une revue savante, en l'occurrence, la revue Éducation et Francophonie, alors que les deux autres articles devront vraisemblablement être modifiés avant d'être soumis à des revues scientifiques compte tenu de leur longueur.

Dans un autre ordre d'idées, j'ai vécu d'importants moments de remise en question, en constatant l'ampleur du défi que je m'étais lancé en voulant apprendre le gallois. Bien évidemment, l'apprentissage de cette langue celtique représente un effort de longue haleine, car, comme le souligne Veeck (2001), « cultural and linguistic fluency is a work in progress » (p. 4). Puisque presque tout se déroulait en gallois à l'école, je me préoccupais souvent des lacunes que je percevais quant à ma capacité de m'exprimer ou de comprendre ce qui se passait autour de moi. Cependant, cela me rendait vigilante et je pouvais ainsi voir ce qui pouvait aller de soi pour les natifs ou ceux et celles y vivant depuis plus longtemps. Aull-Davies (2008) souligne d'ailleurs la vaste gamme d'émotions que les ethnographes sont susceptibles de ressentir : « virtually all fieldworkers report experiencing emotional extremes, from great exhilaration to serious feelings of inadequacy and self-doubt » (p. 94). Ces émotions intenses, je les ai certainement ressenties tout au long du travail de terrain en rapport à divers aspects de ma démarche, mais particulièrement en ce qui a trait à mes compétences linguistiques.

Le défi supplémentaire qu'engendre le travail de terrain dans une autre langue se traduit également au niveau de l'analyse de données. Comme l'explique Drozdzewski (2018) « work with and in foreign language spaces and cultures takes time and benefits from "retrospective reflexivity" » (p. 110). Consciente des incidences de mon niveau de langue sur les constats triés des observations, j'ai voulu exercer une certaine prudence quant aux conclusions que je présente

[184] Je rappelle ici les règlements de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Dans une thèse par articles, l'introduction doit comprendre le contexte de la recherche, soit une description de la problématique, de la question de recherche, du cadre théorique, de la méthodologie.

dans cette thèse. Cela est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles le processus d'écriture s'est prolongé sur une période de temps plus longue que prévu. De plus, dans mon analyse de données, je me suis appuyée plus fortement sur les entretiens que ce à quoi l'on pourrait s'attendre dans une ethnographie. Or, cela n'est pas hors de commun dans le cadre d'enquêtes ethnographiques entreprises dans un contexte où le chercheur ne maîtrise pas la ou les langues des enquêtés (Veeck, 2001; Watson, 2004). Les défis associés au travail ethnographique entrepris dans une langue qui m'était complètement étrangère jusqu'à mon arrivée au pays de Galles méritent d'être soulignés.

De plus, je reconnais que j'étais nul doute moins bien informée à l'égard du travail enseignant au pays de Galles et de son contexte historique et politique qu'une personne issue de ce milieu. À mon arrivée au pays de Galles, je n'étais pas non plus à familière avec certains termes utilisés de façon courante dans ce milieu, tels le concept de « Welshness » ou encore le terme « *Cymry cymraeg* ». À la suite du travail de terrain, j'ai dû prendre le temps de situer mes données pour en extraire toute leur signification. Un tel positionnement s'avère très énergivore, compte tenu des efforts que j'ai investis afin de décortiquer des phénomènes très complexes. Venant de l'extérieur du pays de Galles, je craignais parfois de froisser les aides-enseignantes et les enseignantes, en abordant certains sujets maladroitement. Or, j'ose espérer que mon désir authentique de mieux comprendre leur travail transparait ici en dépit de tout. Bien que je ressente parfois une certaine déception de ne pas avoir creusé davantage certaines questions d'ordre linguistique et culturel auprès de mes interlocutrices, il me semblait plus important de faire preuve d'une certaine prudence. J'ai dû accepter de découvrir les enjeux de ce milieu beaucoup plus lentement que si j'avais entamé ce type de recherche dans une école franco-ontarienne ou dans un autre milieu linguistique minoritaire au Canada.

Je parviens maintenant à la dernière partie de cette conclusion. Dans ce qui suit, j'aborde d'autres thèmes qui méritent d'être approfondis en ce qui concerne les aspects méthodologiques de l'étude ainsi que ceux en lien avec le travail des enseignantes et aides-enseignantes au pays de Galles.

Pistes de recherche futures

Si le gallois a certainement pris une grande place dans ce travail de terrain, il aurait été impossible de mener une telle recherche sans pouvoir employer l'anglais. Comme souligné précédemment, la possibilité de converser en anglais avec les enseignantes et aides-enseignantes s'est avérée indispensable et compte parmi les raisons pour lesquelles cette recherche fut rendue possible. En effet, je n'avais pas les moyens d'embaucher un interprète et un traducteur afin d'effectuer les entretiens en gallois. Dans un autre ordre d'idées, je n'avais pas du tout envisagé la possibilité de parler français pendant mon séjour au pays de Galles, que ce soit à l'extérieur ou à l'intérieur de l'école. En plus de certaines chercheurs étudiantes du *Ysgol y Gymraeg*/School of Welsh de *Prifysgol Caerdydd*/Cardiff University, deux aides-enseignantes à *Llanhiraeth* étaient à l'aise de me parler en français, ce qui ajoute une autre dimension inusitée au travail de terrain. En fin de compte, cette étude représente une expérience de travail de terrain multilingue, car j'ai employé ces trois langues à l'oral, mais aussi à l'écrit, en consignant mes notes de terrain en français, en anglais avec certains passages en gallois.

Si certains travaux scientifiques abordent la question de la recherche menée par des équipes composées de chercheurs multilingues (Holmes *et al.*, 2013 ; McNess, Arthur et Crossley, 2015), très peu de recherches explorent le point de vue du chercheur individuel. Cette dimension du travail de terrain pourrait faire l'objet d'autres recherches, compte tenu de l'idée selon laquelle les chercheurs plurilingues sont confrontés à des enjeux bien précis (Giampapa et Lamoureux, 2011 ; Holmes *et al.*, 2013 ; Winchatz, 2010). Il s'agit, entre autres, de questions en lien avec les rapports de force (dans la négociation des choix linguistiques entre le chercheur et les personnes ayant fait l'objet de recherches) ; la production des connaissances (notamment en ce qui concerne le rôle des interprètes et des traducteurs) ; et les contraintes institutionnelles (les pratiques et les politiques qui contraignent la langue dans laquelle les données sont collectées et disséminées). Il importe également de souligner la charge supplémentaire de travail entraîné par le travail dans plusieurs langues, les défis associés à la lecture et à l'écriture d'une langue à l'autre.

Enfin, tout comme Gibb et Iglesias (2017), je constate que l'apprentissage d'une langue dans le cadre de la recherche de terrain est trop peu exploré dans la littérature scientifique. Plutôt que d'évacuer les défis liés à l'apprentissage d'une langue et à l'effet que cela peut avoir sur le

travail de terrain, il me semble que toute recherche bénéficierait à statuer sur les enjeux associés à une telle démarche. Cela pourrait ainsi rassurer d'autres chercheurs, qui hésitent à en parler, de peur que cela ne remette en question leur autorité scientifique (Drozdzewski, 2018 ; Watson, 2004). Si certains points ont été abordés dans cette thèse, le processus d'apprentissage d'une langue, les effets du niveau de compétences dans la langue, tout comme les rapports qui s'ensuivent avec les acteurs à la recherche, méritent d'être encore explorés plus en profondeur (Aull Davies, 2008 ; Gibb et Iglesias, 2017).

Cette thèse s'inscrit dans le corpus des travaux portant sur les enseignantes en contexte minoritaire au Canada (Dalley, 2003, Roy 2006, Gérin-Lajoie, 2008, Turner, 2012) et ailleurs au monde (Harris, 2008, Hornberger, 2011 ; Jeannot-Fourcaud, 2013 ; Pacito, 2008), notamment quant à leur rôle en tant que metteur en scène des politiques linguistiques éducatives (Brown, 2010 ; Valdiviezo, 2009 ; Varghese, 2006). À l'instar de Huberman et Miles (1991), il pourrait s'avérer très intéressant de « relier les résultats de l'étude aux propositions générales issues de plus d'une étude, qui peuvent rendre compte du "comment" et du "pourquoi" des phénomènes analysés » (p. 399). À la lumière des nombreux liens qui se tissent entre le travail enseignant au pays de Galles et en Ontario français, ainsi qu'en rapport aux autres contextes linguistiques minoritaires au Canada, il serait fort intéressant d'entreprendre des comparaisons entre ces milieux. Une comparaison à grands traits des résultats de ma recherche doctorale avec ceux émanant de ma thèse de maîtrise, portant, je le rappelle, sur le travail des enseignantes dans deux écoles secondaires de langue française du nord-est de l'Ontario, pourrait représenter un premier pas vers des comparaisons de plus grande envergure. Malgré les défis supplémentaires associés à la recherche menée à l'étranger, j'ose espérer que cette thèse encouragera d'autres chercheurs canadiens à entamer des études à l'égard des écoles de la minorité au pays de Galles. Qu'elles soient comparatives ou non, il me semble que ces recherches seraient susceptibles de mener à des liens plus forts entre ces communautés linguistiques minoritaires.

Sur le plan des recherches en matière d'éducation au pays de Galles, plusieurs thématiques pourraient faire l'objet de recherches très pertinentes. À compter de 2022, d'importants changements seront apportés au curriculum au pays de Galles. Ainsi, il importe de voir comment cette réforme curriculaire affectera le travail des enseignantes et des enseignantes, notamment en

ce qui a trait à la mission linguistique et culturelle des écoles de langue galloise. D'ailleurs, certains changements sont déjà en branle, notamment avec la publication du cadre de mise en œuvre de la Charte de la langue galloise, soit la *Siarter Iaith* Framework, en avril 2019 (Welsh Government, 2019). L'objectif de ce cadre est d'offrir des conseils aux écoles pour s'assurer que les élèves soient confiants quant à leurs compétences linguistiques, d'encourager des attitudes positives envers la langue et d'accroître l'utilisation de cette langue à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Une charte de la langue galloise sera ainsi adoptée dans toutes les écoles primaires et secondaires. À mon sens, cette situation rend d'autant plus essentielle la poursuite de recherches portant sur les politiques linguistiques éducatives et leur mise en œuvre par le personnel scolaire. Il sera intéressant de voir dans quelle mesure les pratiques existantes évolueront et comment les enseignantes et aides-enseignantes y résisteront ou se les approprieront.

De plus, quoique le lien entre l'identité, la langue et la culture ait été exploré dans cette thèse, cette thématique mériterait d'être explorée plus en profondeur. Le *Curriculum Cymreig* en place lorsque j'effectuais mon travail de terrain en 2014-2015 faisait allusion au concept de gallicité/Welshness : « Curriculum Cymreig helps pupils […] to identify their own sense of Welshness and to feel a heightened sense of belonging to their local community and country » (ACCAC, 2003, p. 3). Il m'apparait important que des recherches futures s'intéressent au rôle des enseignantes et aides-enseignantes quant au développement de cette « gallicité ». Plus précisément, il s'agirait de voir dans quelle mesure le développement d'un sens d'appartenance et d'une identité en lien avec la langue et la culture galloises représente une des responsabilités qu'on leur confère, avec l'avènement du nouveau curriculum et de la Charte de la langue galloise. Il serait tout aussi intéressant de mieux comprendre comment ces actrices envisagent leur propre rapport à l'identité, à la communauté galloisante et au pays de Galles dans son ensemble.

Il va sans dire que de nombreux phénomènes observés en contexte scolaire gallois se comparent à ceux qui se déploient dans d'autres milieux linguistiques minoritaires, notamment au sein de la francophonie canadienne. J'ose espérer que ce travail de recherche incite d'autres chercheurs à entamer des études comparatives avec le pays de Galles, qui contribueront aux corpus de recherche menée à l'égard de la scolarisation en langue minoritaire. Un rapprochement entre le

pays de Galles et l'Ontario français, par exemple, pourrait sûrement contribuer à l'avancement des connaissances en matière de travail enseignant en contexte minoritaire.

Cette thèse porte d'abord et avant tout sur la perspective et le travail des aides-enseignantes et des enseignantes. Or, lorsque l'on s'intéresse au phénomène de (re)production linguistique et culturelle en situation minoritaire, il importe également de tenir compte de l'apport de la direction d'école, du personnel de soutien, des parents, d'autres membres de la communauté scolaire et, bien entendu, de celle des élèves. Il serait très pertinent de mettre en lumière leurs expériences de scolarisation dans les écoles de la minorité, en s'intéressant à la façon dont ils développent leur rapport à la langue et à la culture galloises. D'ailleurs, les travaux de Price (2013) soulignés dans le chapitre de recensions des écrits démontrent le potentiel très riche de l'implication des élèves dans la formulation de solutions pour encourager l'usage du gallois en contexte scolaire. Or, il me semble que la majorité des recherches portent justement sur l'usage de l'anglais par les élèves et aux discours de ces derniers à l'égard des règlements qui visent à réguler l'usage des langues en contexte scolaire (Lee, 2016 ; Musk, 2010 ; Price et Tambuerlli, 2016 ; Selleck, 2012 ; Thomas, Lewis et Apolloni, 2011). D'autres recherches portant sur leur rapport à l'identité et à la culture galloise, leur sentiment d'appartenance communautaire et leurs expériences en rapport aux activités, traditions et rituels qui visent la promotion de la langue et de la culture galloises permettraient de mieux comprendre la perspective des élèves fréquentant les écoles de la minorité. Cela me semble d'autant plus important compte tenu de la présence d'élèves issus de groupes ethnoculturels minoritaires dans les écoles galloises à Cardiff. Ces nouvelles dynamiques méritent tout de même d'être étudiées plus en profondeur. De fait, aucune recherche recensée ne traite du processus de choix scolaire, vécu par les parents issus de ces groupes ni des expériences vécues par leurs enfants dans les écoles galloises. Il serait important de mieux comprendre comment le multilinguisme, le multiculturalisme et l'inclusion de la population scolaire sont envisagés en contexte scolaire de langue galloise. Afin d'apporter des réponses à ces questions complexes, la poursuite de recherches à l'égard des enseignantes et aides-enseignantes, des élèves et des nombreux autres membres de la communauté scolaire s'avère primordiale.

Mot de la fin

L'éducation en langue galloise au niveau primaire et secondaire est une condition *sine qua non* de la (re)production linguistique et culturelle au pays de Galles. En ayant choisi d'œuvrer dans le milieu scolaire de la langue galloise, ces enseignantes et ces aides-enseignantes rendent possible l'existence de ces écoles, et par le fait même, contribuent à leur mission linguistique et culturelle. Dans leur travail au quotidien, elles sont confrontées aux défis de l'enseignement dans un contexte marqué par des tensions et contradictions. Or, c'est tout autant les grands efforts qu'elles déploient que les petits gestes qu'elles effectuent qui contribuent à assurer que ces élèves évoluent dans un milieu entièrement de langue galloise. J'ose espérer que cette thèse rende justice au travail monumental que ces enseignantes et aides-enseignantes accomplissent au jour le jour.

Bibliographie

Abalain, H. (1991). *Histoire du pays de Galles*. Paris : Éditions Jean-Paul Gisserot.

Acker, S. (1987). Primary School Teaching as an Occupation. Dans S. Delamont (dir.), *The Primary School Teacher* (p. 83-99). Sussex: Falmer Press.

Acker, S. (1999). *The Realities of Teachers' Work. Never a Dull Moment.* New York: Cassel.

Agar, M. (1997). The biculture in bilingual. Dans N. Coupland et A. Jaworski (dir.), *Sociolinguistcs. A Reader* (p. 464-471). New York: Saint Martin's Press.

Ahronson, L. A. H. (2011). Towards a fuller understanding of language use in Wales. *OLBI Working Papers*, 3, 79–94.

Akkari, A. et Coste, D. (2015). Les langues d'enseignement entre politiques officielles et stratégies des acteurs, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *70*(1), 41-52.

Alby, S. et Léglise, I. (2016). L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes. Dans C. Hélot et J. Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques* (p. 66-86). Limoges : Lambert Lucas.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, *26*(1), 5-31.

Anderson, V. et Finney, M. (2008). I'm a TA not a PA!: Teaching assistants working with teachers. Dans G. Richards et F. Armstrong (dir.), *Key Issues for Teaching Assistants. Working in Diverse and Inclusive Classrooms*. (p. 73-83). London: Routledge.

Anderson-Levitt, K. M. (2006). Les divers courants en anthropologie de l'éducation. *Education et Sociétés, 1*, 7-27.

Anderson-Levitt, K. M. (2012). *Anthropologies of Education*. New York: Berghahn Books.

Aull Davies, C. (2008). *Reflexive Ethnography. A guide to researching selves and others*. London: Routledge.

Baetans Beardsmore, H. (2016). Supra-national Interventions Promoting Bilingual Education. Dans P. Mehisto et Genessee F. (dir.), *Building Bilingual Education Systems. Forces, Mechanisms and Counterweights* (p. 23- 41). Cambridge : Cambridge University Press.

Baker, C. (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. et Jones, M. P. (2000). Welsh Language Education : A Strategy for Revitalization. Dans C. H. Williams (dir.), *Language revitalization : Policy and planning in Wales* (p. 116-137). Cardiff: University of Wales Press.

Baker, F. S. (2014). The Role of the Bilingual Teaching Assistant: Alternative Visions for Bilingual Support in the PrimaryYears. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 17*(3), 255–271.

Ball, S. J. et Goodson, I. F. (1985). Understanding teachers: Concepts and contexts. Dans S.J. Ball et I.F. Goodson (dir.), *Teachers' lives and careers* (p. 1-24). Lewes : Falmer.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines.* Paris : Éditions L'Harmattan.

BBC. (2019). Brexit: All you need to know about the UK leaving the EU. Récupré de : https://www.bbc.com/news/uk-politics-32810887

Beacco, J.-C. (2016). *École et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique.* Paris : Les Éditions Didier.

Beaud, S. et Weber, F. (2009). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

Becker, H. S. (2014). Réflexions sur le travail de terrain et ses problèmes, *Recherches Qualitatives*, *33*(1), 1-8.

Bedoin, D. (2012). Une ethnographe entendante dans le « monde des sourds » : conditions d'enquête auprès d'enfants sourds signeurs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *45*(4), 1-15.

Bélanger, N. et Farmer, D. (2010). Expérience scolaire et appropriation de l'école de langue française en Ontario par les enfants. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*. (p. 201-230). Ottawa : Prise de parole.

Bélanger, N. et Turner, K. (2014). Le système d'éducation public en Ontario et l'école de langue française en situation minoritaire. D'une finalité à l'autre : de la formation des personnes à une formation axée sur l'économie de demain. *Bulletin de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE)*. *5*(1)*,* 60-98.

Bélanger, N., Garant, N., Dalley, P. et T. Desabrais (2010). *Produire et reproduire la francophonie en la nommant.* Ottawa : Prise de parole.

Benson, C. (2004). Do We Expect Too Much of Bilingual Teachers? Bilingual Teaching in Developing Countries. *Bilingual Education and Bilingualism, 7*(2), 204-221.

Bermingham, N. et Higham, G. (2018). Immigrants as new speakers in Galicia and Wales: Issues of integration, belonging and legitimacy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *39*(5), 394- 406.

Blackledge, A., and A. Creese. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London : Continuum.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale. *Recherches qualitatives*, *26*(2), 1-18.

Blanchet, P. (2015). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes (Ille-et-Vilaine) : Presses universitaires de Rennes.

Blatchford, P., Russell, A. et Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: how research challenges practice and policy*. Abingdon: Routledge.

Bock, M. *Quand la nation débordait les frontières. Les minorités françaises dans la pensée de Lionel Groulx*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 2004

Boudon, R. et Bourricaud, F. (2004). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Boudreau, A. (2001), Langue, discours et identité, *Francophonies d'Amérique*, 12, 93-104.

Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie*. Paris : Classiques Garnier.

Bourne, J. (2001). Doing "what comes naturally": how the discourses and routines of teachers' practice constrain opportunities for bilingual support in UK primary schools. *Language and Education, 15*(4), 250-268.

Bourreau, J.-P. et Dutercq, Y. (2005). L'effet d'établissement, *Éducation et Management*, 30, 23-27.

Bresler, L. (2002). The interpretive zone in international qualitative research. Dans L. Bresler et A. Ardichvili (dir.), *Research in international education : experience, theory & practice* (p. 39-82). New York: P. Lang.

Broadfoot, P. et Osborn, M. (1986). *Teachers' conceptions of their professional responsibility: Some international comparisons'*, paper presented at the annual meeting of the British Education Research Association, Bristol, 4-7 September.

Brooks, S. (2010), Welsh-medium education is not all-white, IWA Click on Wales. Récupéré de https://www.iwa.wales/click/2010/08/ethnic-cleansing-in-civic-wales/

Brown, C. (2010). Teachers as Language-Policy Actors: Contending with the Erasure of Lesser-Used Languages in School, *Anthropology and Education Quarterly, 41*(3), 298-314.

Burgess, H. (2006). The Butterfly Effect: Teaching Assistants and Workforce Reform in Primary Schools. Dans R. Webb (dir.), *Changing teaching and learning in the primary school* (p. 139- 148). London: Open University Press.

Burgess, H., Simenski, S. et Arthur, L. (2006). *Achieving your doctorate in education*. London: Sage Publications.

Byrd-Clark, J. (2008). *Journeys of integration in Canada's pluralistic society: Italian Canadian youth and the symbolic investments in French as official language* (thèse de doctorat, University of Toronto, Toronto, Canada).

Cable, C. 2004. 'I'm going to bring my sense of identity to this': the role and contribution of bilingual teaching assistants. *Westminster Studies in Education, 27*(2), 207–222.

Cardinal L. et Deneault, A.-A., (2007). Empowering Linguistic Minorities : Neo-liberal Governance and Language Policies in Canada and Wales. *Regional and Federal Studies*, *17*(4), 437-456.

Cardinal, L. (2010). Politiques linguistiques et mobilisations ethnolinguistiques au Canada et en Grande-Bretagne depuis les années 1990, *Cultures et conflits*, 79-80, 39-56.

Carter, H. (2010). *Against the odds: the survival of Welsh identity*. Cardiff: Institute of Welsh Affairs. Récupéré de https://nls.ldls.org.uk/welcome.html?ark :/81055/vdc_100024469410.0x000001

Cavanagh, T. (2005). Constructing Ethnographic Relationships: Reflections on Key Issues and Struggles in the Field. *Waikato Journal of Education*, *11*(1), 27- 41.

Céfaï, D. (2010). Introduction. Dans D. Céfaï (dir.), *L'engagement ethnographique* (p. 1-14). Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Cenoz, J. et Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *38*(10), 901-912.

Centre de recherche en civilisation canadienne-française (2005), *La présence française en Ontario : 1610, passeport pour 2010*, Récupéré de http://www.crccf.uottawa.ca/passeport/index.html

Cohen, L., Manion L. et Morrison, K. (2011). The context of educational research. Dans L. Cohen, L. Manion et K. Morrison (dir.), *Research methods in education* (p. 3-26). New York: Routledge.

Colombel, C. et Fillol, V. (2012). Enjeux des langues d'enseignement dans la construction d'une identité scolaire des jeunes océaniens francophones. Dans J. Sauvage et F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école. Approches linguistiques et plurielles* (p. 113-120). Paris : L'Harmattan.

Conseil d'Europe. (2014). *Application de la Charte au Royaume-Uni. 4e cycle de suivi.* Strasbourg : Comité d'experts de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

Coronel-Molina, S. M. et Mccarty, T. (dir.), (2016). *Indigenous Language Revitalization in the Americas*. London: Routledge.

Corson, D. (1998). *Language Policy in Schools.* New York : Routledge

Cotnam-Kappel, M. (2014). *E nostre lingue sò e nostre vite : Une étude comparative des paroles des enfants sur le processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa et Università di Corsica Pasquale Paoli, Ottawa, Canada et Corte, Corse).

Crank, M. et Cook, I. (2007). *Doing Ethnographies*. Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.

Creese, A. et Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom : A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, *94*(1), 103 115.

Creswell, J. W. (2006). Five qualitative approaches to inquiry. Dans J. W. Creswell (dir.), *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (p. 53-84). Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.

Dalley, P. (2000). *L'enseignante, agente de développement en Acadie du Nouveau-Brunswick* (thèse de doctorat, University of Toronto, Toronto, Canada).

Dalley, P. (2003). Le rôle de reproduction sociale de l'enseignant et de l'école : deux paradoxes en classe de première année en Acadie du Nouveau-Brunswick, Dans. H. Duschesne (dir) *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante.* (p. 1-22). Winnipeg : Presse universitaire de Saint-Boniface.

Dalley, P. et Leone, H. (2012). Définir l'élève francophone : des enseignants et enseignantes de l'Ontario se prononcent. Dans J. Sauvage et F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école : perspectives linguistiques et plurielles*. (p. 395-404) Paris : L'Harmattan.

Datnow, A., Hubbard, L. et Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many.* London: Routledge Falmer.

Davies, C. A. (1998). 'A oes heddwch?' Contesting meanings and identities in the Welsh National Eisteddfod, in F. Hughes-Freeland, *Ritual, performance, media* (p. 141-59), London: Routledge/Falmer.

Davies, C. A. et Jones, S. (2003). *Welsh Communities. New Ethnographic Perspectives*. Cardiff: University of Wales Press.

Davies, J. (1993). *A History of Wales*. London and New York : Allen Lane.

Deal, T. E. et Kennedy, A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Deal, T. E. et Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, And Promises.* San Francisco: Jossey-Bass.

Delamont, S. (2013). *Key Themes in the Ethnography of Education. Achievements and Agendas.* Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.

Delamont, S. et Atkinson, P. (1995). *Fighting Familiarity*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Demeulenaere, P. (2012). L'interprétation des terrains et le recours à des propositions théoriques. *L'Année sociologique*, *62*(1), 67-91.

Demeulenne, D. (2015). « La seconde langue est un carrosse » : Analyse du processus d'implantation du programme d'éducation bilingue au Paraguay. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 115-124.

Denzin, N. K. (1986). *Interpretive Biography*. Newbury Park, Californie: Sage Publications.

Donnelly, C. (2000). In pursuit of school ethos. *British Journal of Educational Studies*, 48(2), 134-154.

Doucet, A. (2008). "From her side of the Gossamer Wall(s)" : Reflexivity and relational knowing. *Qualitative Sociology, 31*(1), 73-87.

Drozdzewski, D. (2018). "Less-than-fluent" and culturally connected: Language learning and cultural fluency as research methodology. *Area*, *50*(1), 109- 116.

Duke, N. K., et Beck, S. (1999). Education Should Consider Alternative Formats for the Dissertation. *Educational Researcher*, *28*(3), 31-36

Duquette, G. (1999). *Vivre et enseigner en milieu minoritaire. Théorie, recherches et interventions professionnelles en salle de classe.* Sudbury : Presses de l'Université Laurentienne.

Edwards, V. K. et Newcombe, L. P. (2005). Language transmission in the family in Wales: An example of innovative language planning. *Language Problems and Language Planning, 29*(2), 135–150.

Eppley, K. (2006). Defying Insider-Outsider Categorization: One Researcher's Fluid and Complicated Positioning on the Insider-Outsider Continuum. *Qualitative Social Research*, *7*(3) 10-24 .

Erickson, F. (2011). A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research. Dans N. K. Denzin et Y. Lincoln (dir.), *Sage Handbook of Qualitative Research* (p. 43–59). Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.

Ernst-Slavit, G. et Wenger, K. (2006). Teaching in the Margins: The Multifaceted Work and Struggles of Bilingual Paraeducators. *Anthropology & Education Quarterly*, *37*(1), 62-82.

ESTYN. (2017). *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education and Training in Wales*. Cardiff, Wales: Public Section ESTYN, Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales.

ESTYN. (2018a). *A report on Ysgol Cefn Coch Penrhyndeudraeth Gwynedd*. Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales, Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales.

ESTYN. (2018b). *Welsh in key stage 2 and key stage 3 in Welsh-medium or bilingual schools,* Cardiff, Wales: Public Section ESTYN, Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales.

Evans, G. (2016). Parents pinching themselves as new Welsh language school finally gets green light, *Wales Online*, 19 avril 2016. Récupéré de http://www.walesonline.co.uk/news/education/parents-pinching-themselves-new-welsh-11207922

Evans, W. G. (2000). The British State and Welsh Language Education 1914-1991. Dans G. H. Jenkins et M. A. Williams (dir.), *Let's do our best for the ancient tongue. The Welsh Language in the Twentieth Century* (p. 341-369). Cardiff : University of Wales Press.

Evas, J., Morris, J. et Whitmarsh, L. (2017). Welsh Language Transmission Use in Families. *Proceedings of language revitalisation, early-years education and the transformation of family life*. Edinburgh, Écosse, 8-9 septembre 2017. Récupéré de : http://gov.wales/statistics-and-research/welsh-language-transmission-use-in-families/?lang=en

Exell, N. (2006). Observance of St David's Day in Secondary Schools in Wales : A National Survey, 2002. *Contemporary Wales*, *18*(1), 72-90.

Farell, M. (1999). *Key Issues for Primary Schools*. London : Routledge.

Farmer, D. et Heller, M. (2008). La sociologie de l'éducation. Dans S. Laflamme et J. Lafontant (dir.), *Initiation thématique à la sociologie* (p. 121-156). Sudbury : Prise de Parole.

Fishman, J. (2008). Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift. Dans T. K. Bhatia et W. C. Ritchie (dir.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism, Second Edition* (p. 406-436). New Jersey : Wiley-Blackwell.

García, O. et Menken, K (2010). Stirring the Onion: Educators and the Dynamics of Language Education Policies (Looking Ahead). Dans K. Menken et O. García (dir.), *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers.* (p. 249-261). New York: Routledge.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays.* New York: Basic Books.

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York : Basic Books.

Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, *39*(1), 25-43.

Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 125.

Gérin-Lajoie, D. (2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, *24*(1), 162-176.

Gérin-Lajoie, D. (2008). Le travail enseignant en milieu minoritaire. Dans P. Dalley, et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie.* (p. 65-92). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation, 33*(2), 356-378.

Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, *36*(1), 25-40.

Giampapa, F. et Lamoureux, S. A. (2011). Voices From the Field: Identity, Language, and Power in Multilingual Research Settings. *Journal of Language, Identity & Education*, *10*(3), 127–131.

Gibb, R. et Iglesias, J. D. (2017). Breaking the silence (again): on language learning and levels of fluency in ethnographic research. *The Sociological Review*, *65*(1), 134- 149.

Gill, R. et Armstrong, F. (2008). *Key issues for teaching assistants : working in diverse and inclusive classrooms.* London : Routledge.

Glover, D., et Coleman, M. (2005). School Culture, Climate and Ethos: interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-Service Education*, *31*(2), 252-272.

Gobo, G. (2008). *Doing ethnography*. Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.

Godbout, A. (1972). *L'origine des écoles françaises dans l'Ontario.* Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.

Gouvernement de l'Ontario. (2019). *Profil de la population francophone de l'Ontario – 2016.* Récupéré de https://www.ontario.ca/fr/page/profil-de-la-population-francophone-de-lontario-2016

Griffiths, L. M. (2000). *A Welsh perspective on language rights: The governance of minority language education in a revival context* (thèse de maîtrise, University of Toronto, Toronto, Canada).

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. Denzin et Y. Lincoln (dir.), The Sage Handbook of Qualitative Research (3e éd.) (p. 191-215). Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.

Guigue, M. (2014). *Ethnographies de l'école. Une pluralité d'acteurs en interaction.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Gwynedd Primary Schools. (2014). Gwynedd Primary Schools Welsh Language Charter/ *Siarter Iaith Gymraeg Ysgolion Cynradd Gwynedd*. Récupéré de https://moodle.cynnal.co.uk/mod/resource/view.php?id=30972

Hammersley, M. et Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Tavistock.

Hancock, R., Hall, T., Cable, C. et I. Eyres (2010). 'They call me wonder woman': the job jurisdictions and work-related learning of higher level teaching assistants. *Cambridge Journal of Education*, *40*(2), 97-112.

Hargreaves, A. et Woods, P. (1984). *Classroom and Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.

Harris, J. (2007). Cool Cymru, rugby union and an imagined community. *International Journal of Sociology and Social Policy, 27*(3/4)151-162.

Harris, J. (2008). The declining role of primary schools in the revitalisation of Irish, *AILA Review, 21*(1), 49-68.

Hellawell, D. (2006). Inside–out: analysis of the *Insider–Outsider* concept as a heuristic device to develop reflexivity in students doing qualitative research. *Teaching in Higher Education*, *11*(4), 483- 494.

Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.

Heller, M. (2006) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography* (2e édition). Londres : Continuum (Première édition 1999, Londres : Longman).

Henriot-van Zanten, A., et Anderson-Levitt, K. (1992). L'Anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. *Revue française de pédagogie*, *101*(1), 79–104.

Hickey, T. M., Lewis, G. et Baker, C. (2014). How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *17*(2), 215- 234.

Higham, G. (2014). Teaching Welsh to ESOL students: issues of intercultural citizenship, (dir.), *Language issues in migration and integration: perspectives from teachers and learners* (p. 111-122). Spring Gardens, London : British Council.

Hitchcock G. et Hughes, D. (1995). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research*. New York: Routledge.

Hodges, R. S. (2009). Welsh language use among young people in the Rhymni Valley. *Contemporary Wales*, *22*(1), 16-35.

Hodges, R. S. (2011). Integrative or instrumental incentives? Non-Welsh-Speaking Parents and Welsh-Medium Education in the Rhymni Valley, South Wales, Journal of ethnic studies, 66(1), 44–63.

Hodges, R. S. (2012). Welsh-medium education and parental incentives – the case of the Rhymni Valley, Caerffili, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *24*(1), 1-27.

Holmes, P., Fay, R., Andrews, J. et Attia, M. (2013). Researching multilingually: New theoretical and methodological directions. *International Journal of Applied Linguistics, 23*(3), 285–299.

Hornberger, N. (dir.) (2011). *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. New York: Palgrave Macmillan.

Hornberger, N. et Johnson, D.C. (2011). The ethnography of language policy. Dans T.L. McCarty (dir.), *Ethnography and language policy*. London: Routledge.

Houssart, J. et Kyriakides, A. O. (2014). Working with other adults in the classroom. Dans A. T. Cremin (dir.), *Learning to Teach in the Primary School* (p.555-565). London : Routledge.

Hubbell, L. D. (2003). False Starts, Suspicious Interviewees and Nearly Impossible Tasks. Some Reflexions on the Difficulty of Conducting Field Research Abroad. Dans G. S. Szarycz (dir.), *Research Realities in the Social Sciences : Negotiating Fieldwork Research Dilemmas* (p. 325–348). Amhert, New York: Cambria Press.

Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. Colombia: Teaches College Press.

Huberman, M. A. et Miles, M. B. (1991). *Analyse de données qualitatives.* Bruxelles : Du Boeck-Wesmael.

Institute of Welsh Affairs. (2013a). *Factfile. Geography.* Cardiff, Wales.

Institute of Welsh Affairs. (2013b). *Factfile. Population.* Cardiff, Wales.

ITV Wales (2012) « Children punished for speaking English ». Récupéré de http://www.itv.com/news/wales/2012-11-15/parents-claim-children-punished-for-speaking-english/15

Jackson, D. (2013). Completing a PhD by publication: a review of Australian policy and implications for practice. *Higher Education Research & Development*, *32*(3), 355-368.

Jaffe, A. (2005). La polynomie dans une école bilingue corse : bilan et défis. *Marges linguistiques*, *10*, 282-299.

Jeannot-Fourrcaud, B. (2013). Language emancipation and attitudes towards languages in the case of Guadeloupe. *Sociolinguistic Studies*, *7*(1), 113-131.

Jenkins, G. H. (2007). *A Concise History of Wales*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. Journal of Language, Identity and Education, 16(4), p. 199-215.

Jones, B. et Lewis, G. (2014). Language arrangements within bilingual education. Dans E. M. Thomas et I. Mennen (dir.), Advances in the study of bilingualism (p. 143–172). Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Jones, D.V. et Martin-Jones, M. (2004). Bilingual education and language revitalization in Wales: past achievements and current issues. Dans W. Tollefson, et A. Tsui (dir.), *Medium of instruction policies : Which agenda? Whose agenda?* (p. 43-70). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Jones, G. (2015). *Welsh language use in Wales, 2013-15*. Welsh Language Commissioner. Cardiff.

Jones, H. M. (2012). *A statistical overview of the Welsh language*. Welsh Language Board Cardiff.

Jones, H. M. (2012). *A statistical overview of the Welsh language*. Welsh Language Board Cardiff.

Jones, M. (2003). Capital Growth in Cardiff. Dans I. W. Williams (dir.), *Our Children's Language: The Welsh-medium School of Wales* (p. 168-180). Talybont, Ceredigion: Y Lolfa Cyf.

Jones, M. C. (1998). *Language Obsolescence and Revitalization. Linguistic Change in Two Sociolinguistically Contrasting Welsh Communities.* Oxford: Clarendon Press.

Jones, M. P. et Jones, C. (2014). Welsh: The Welsh Language in Education in the UK, Regional Dossiers Series. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches.* Sherbrooke : Éditions du CRP.

Kasper, G. et Omori, M. (2010*).* Language and culture. Dans N. Hornberger et S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and education* (p. 455-491). Toronto: Mutilingual Matters.

Khleif, B. (1980). *Language, Ethnicity, and Education in Wales*. The Hague : The Netherlands: Mouton Publishers.

Labrie, N. (2010). La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse de discours. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley, P. et T. Desabrais. (dir). *Produire et reproduire la francophonie en la nommant.* (p. 21-34). Sudbury : Prise de parole.

Lamoureux, S. A. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : Perspectives étudiantes* (thèse de doctorat, University of Toronto, Toronto, Canada).

Lamoureux, S. A. (2011). Navigating Pre-, In-, and Post-Fieldwork : Elements for Consideration. *Journal of Language, Identity et Education, 10*(3), 206-211.

Landry, R. et Allard R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*. Moncton : Éditions d'Acadie.

Landry, R., Gilbert, A., Letouzé, S., Thériault, J.Y. (2004). *Le point de vue des enseignantes et des enseignants sur les défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone.* Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et CIRCEM, Université d'Ottawa.

Laplante, B. (2001). Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 127-149.

Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *19*(1), 35–57.

Leclerc, J. (2017a). *Confédération Suisse. L'aménagement linguistique dans le monde*. Récupéré de http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/suisse-1Intro.htm

Leclerc, J. (2019). *Histoire du français au Québec*. Récupéré de http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HISTfrQC_s2_Britannique.htm

Lee, A. (2010). When the article is the dissertation: Pedagogies for a PhD by publication. Dans C. Aitchison, B. Kamler, et A. Lee (dir.), *Publishing pedagogies for the Doctorate and beyond* (p. 12–29). Hoboken, NJ: Routledge

Lee, R. (2016). *Language Ideologies in the Secondary School: Attitude and Identity in Bilingual Wales* (thèse de doctorat, University of York, York, Angleterre).

Levasseur, C. (2012). « Moi, j'suis pas francophone ! » Paroles d'élèves de francisation à Vancouver. *Québec français*, 167, 55–57.

Lewis, G. (2007). Teaching and learning in bilingual situations in Wales today: an overview of the main issues and considerations. *Mauritius Institute of Education: Journal of Education*, *7*(1), 21-35.

Lewis, G. (2008). Current challenges in bilingual education in Wales. *AILA Review*, *21*(1), 69-86.

Lewis, G. (2016). Wales: Towards a National Strategy. Dans P. Mehisto et F. Genesee (dir.), *Building Bilingual Education Systems* (p. 147-166). Cambridge: Cambridge University Press.

Lewis, G.W., Jones, B. et Baker C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, *18*(7), 37-41. .

Lewis, S. et Starkey, J. (2014). *Ethnic Minority Pupils. Evidence Review and Practice in Wales*. Cardiff, Wales: Welsh Government Social Research.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (4e éd.) (p. 97-128). Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.

Maas, S. M. (2012). *Welshness politicized, Welshness submerged: The politics of 'politics' and the pragmatics of language community in north-west Wales* (thèse de doctorat, University of Illinois, Urbana-Champaign, États-Unis).

MacNeil, A. J., Prater, D. L. et Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, *12*(1), 73- 84.

Madison, S. (2005). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance.* Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.

Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagos of Melanesian New Guinea.* London: Routledge & Sons.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : Enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, Hors-série, *2*(1), 5-17.

Martin-Jones, M. et Saxena, M. (2003). Bilingual Resources and 'Funds of Knowledge' for Teaching and Learning in Multi-ethnic Classrooms in Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *6*(3/4), 267-282.

McCarty, T. (2011). Entry into conversation. Introducing Ethnography and Language Policy », dans T. McCarty (dir.), *Ethnography and language policy* (p. 2-28), London : Routledge.

McGinity, R. (2012). Exploring the complexities of researcher identity in a school based ethnography. *Reflective Practice*, *13*(6), 761- 773.

McLaughlin, T. (2005). The Education Importance of Ethos. *British Journal of Educational Studies*, *53*(3), 306-325.

McNess, E., Arthur, L. et Crossley, M. (2015). "Ethnographic dazzle" and the construction of the "Other": revisiting dimensions of Insider and Outsider research for international and comparative education, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *45*(2), 295–316.

Mercator Education. (2015). *The Welsh language in education in the UK*. 2nd Edition. European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.

Mills, D. et Milton, M. (2013). *Ethnography in education*. London : Sage Publications.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Morgan, G. (2001). Welsh. A European Case of Language Maintenance. Dans K. Hale et L. Hinton (dir.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (p. 107-113). San Diego et New York : Academic Press.

Morgan, J. et Ashbaker, B. (2011). TAs Join the Team: UK Expands Role of Teaching Assistants in the Classroom. *Journal of Staff Development*, *32*(3), 38-41.

Morris, D. (2010). Young people and their use of the Welsh language. Dans D. Morris (dir.), *Welsh in the Twenty-First Century* (p. 80-98). Cardiff: University of Wales Press.

Motard, A.-M. (2009). *Dévolution, identité et nationalismes. Une mise en perspective européenne du cas britannique*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.

Muaka, L. (2011). Language Perceptions and Identity among Kenyan Speakers. Dans E. G. Bokamba *et al*. (dir.), *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics,* Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project.

Musk, N. (2010). Bilingualisms-in-practice at the meso level: an example from a bilingual school in Wales. *International Journal of the Sociology of Language*, *202*, 41–62.

National Assembly for Wales Commission. (2016). *Welsh-medium education and Welsh as a subject. Research Briefing*. Cardiff: Welsh Government.

National Assembly for Wales Commission. (2017). *Welsh-medium and bilingual provision in Further and Higher Education*. *Research Briefing*. Cardiff: Welsh Government.

Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. London : Routledge.

Noiseux, S. (2010). Le devis de recherche qualitative. Dans M.-F. Fortin et J. Gagnon, (dir.), *Fondements et étapes de processus de recherche* (p. 268-289). Montréal : Chenelière Éducation.

Normand, M. (2016). La mobilisation linguistique au Pays de Galles, en Ontario et au Nouveau-Brunswick (1962-2012) : cycles de mobilisation et rémanence dans une perspective comparée. (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada).

Ó Baoill, D. (2007). Origins of Irish-medium Education: The Dynamic Core of Language Revitalization in Northern Ireland. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(4), 410-427.

O'Hanlon, F. (2014). Choice of Scottish Gaelic-medium and Welsh-medium education at the primary and secondary school stages: parent and pupil perspectives. *International Journal of Education and Bilingualism*, *18*(2), 242-259.

O'Reilly, K. (2009). *Key Concepts in Ethnography*. Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.

Office for National Statistics, United Kingdom. (2012). *2011 Census : Key Statistics for Wales.* Récupéré de http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census/key-statistics-for-unitary-authorities-in-wales/stb-2011-census-key-statistics-for-wales.html#tab---Proficiency-in-Welsh

Otheguy, R., García, O. et Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, *10*(4), 625-651.

Ouattara, F. (2004). Une étrange familiarité : Les exigences de l'anthropologie « chez soi ». *Cahiers d'études africaines*, *44*(175), 635–657.

Paciatto, C. (2008). What do I lose if I lose my bilingual school? Students' and teachers' perceptions of the value of a Slovene language maintenance program in Italy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 12*(4), 449-475.

Paulston, C. B. et Heidemann, K. (2006). Language Policies and the Education of Linguistic Minorities. Dans T. Ricento (dir.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (p. 292-310). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.

Payet, J.-P. (2016) *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Pépin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, pourquoi et pour qui ? *Recherches qualitatives*. Hors-série, *10*(1), 30-46.

Phipps, A. (2013). Linguistic incompetence: Giving an account of researching multilingually. *International Journal of Applied Linguistics*, *23*(3), 329–341.

Pillow, W. S. (2010) "Dangerous reflexivity": Rigour, responsibility and reflexivity in qualitative research. Dans P. Thomson et M. Walker (dir.), *The Routledge doctoral student companion* (p. 270-282). London : Routledge.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart *et al*. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : G. Morin.

Power, S. (2016). The politics of education and the misrecognition of Wales. *Oxford Review of Education*, *42*(3), 285-298.

Price, A. R., et Tamburelli, M. (2016). Minority language abandonment in Welsh-medium educated L2 male adolescents: classroom, not chatroom. *Language, Culture and Curriculum*, *29*(2), 189-206.

Price, J. (2013). The School Phenomenon: Encouraging Social Language Use Patterns in Welsh-medium Education. Dans H. S. Thomas et C. H. Williams (dir.), *Parents, Personalities and Power. Welsh-medium Schools in South-east Wales* (p. 253-266). Cardiff: University of Wales Press.

Pritchard-Newcombe, L. (2007). *Social Context and Fluency in L2 Learners. The Case of Wales*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ricento, T. K. et Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly*, *30*(3), 401-427.

Roberts, A. (2017). *Rapid review of Welsh in Education Strategic Plans - 2017 - 2020*. Cardiff: Welsh Government.

Roberts, G. T. (1998). *The Language of the Blue Books. The perfect instrument of empire.* Cardiff: University of Wales Press.

Robins, L., et Kanowski, P. (2008). PhD by publication: A student's perspective. *Journal of Research Practice*, *4*(2), article M3.

Rossman, G. B. et Rallis, S. F. (dir). (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.

Roulon-Doko, P. (1994). L'anthropologue et la langue d'enquête. *Journal des anthropologues*, 57/58, 101-106.

Roy, S. (2006). Les enseignantes et enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations. *Éducation et francophonie, 34*(1), 177-191.

Sakel, J., et Everett, D. L. (2012). *Linguistic Fieldwork*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.

Sarangapani, P. M. (2015). Les langues maternelles et la politique des langues d'enseignement en Inde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *70*, 107-114.

Sarkar, M. et Lavoie, C. (2014). Language Education and Canada's Indigenous People. Dans D. Gorter, V. Zenotz et J. Cenoz (dir.), *Minority Languages and Multilingual Education* (p.85-103). Dordrecht : Springer.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (dir). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (dir). *La recherche en éducation : étapes et approches*, (p. 109-121). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Schoen, L. T. et Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, *19*(2), 129-153.

Selleck, C. (2012). *A comparative ethnographic study of students' experiences and perceptions of language ideologies in bilingual Welsh/English education: Inclusive policy and exclusionary practice* (thèse de doctorat, University of Cardiff, Cardiff, pays de Galles).

Selleck, C. (2013). Inclusive policy and exclusionary practice in secondary education in Wales. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *16*(1), 20-41.

Selleck, C. (2016). Re-negotiating ideologies of bilingualism on the margins of education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *37*(6), 551-563.

Sergott, J. (2001). *Identity and migration : an ethnography of the Welsh in London* (thèse de doctorat, University of Wales, Swansea, pays de Galles).

Sergott, J. (2006). Lessons in Nationality: Constructing identities at *Ysgol Gymraeg Lllundain*. *Contemporary Wales*, *18*(1), 122-139.

Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. Dans S. Ball et I. Goodson (dir.), *Teachers' Lives and Careers* (p. 27-60). Lewes : Falmer Press.

Silbert, P. et Jacklin, H. (2015). “Assembling” the Ideal Learner : The School Assembly as Regulatory Ritual. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *37*(4), 326-344.

Six Nations Rugby, Chaine YouTube. (2015) Welsh National Anthem, Wales v England, February 6, 2015, Récupéré de https://www.youtube.com/watch?v=LFQ6EmkTrDg&t=12s

Smith, K. (2016). *Curriculum, Culture and Citizenship Education in Wales*. London: Palgrave Macmillan UK.

Smith, M. (2017). *Tongue twisting: What Brexit means for minority languages*. The New European. Récupéré de http://www.theneweuropean.co.uk/culture/tongue-twisting-what-brexit-means-for-minority-languages-1-4946477

Solvason, C. (2005). Investigating specialist school ethos … or do you mean culture? *Educational Studies*, *31*(1), 85-94.

Spindler, G. et Spindler, L. (1987). *Interpretive ethnography of education at home and abroad.* Hillsdale, New Jersey: Erlbaumn.

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Stats Wales (2015). *Schools by Assembly constituency and Welsh medium type*. Récupéré de https://statswales.gov.wales/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Schools-Census/Pupil-Level-Annual-School-Census/Schools/schools-by-assemblyconstituency-welshmediumtype

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l’étude du travail dans les métiers et les professions d’interactions humaines*. Sainte-Foy : Les presses de l’Université Laval.

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d’enseignant aujourd’hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Les presses de l’Université Laval.

Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales.* Paris : Presses universitaires de France.

Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, *27*(2), 237-246.

Thomas, E. M., Apolloni, D. et Lewis, G. (2014). The learner’s voice: exploring bilingual children’s selective language use and perceptions of minority language competence. *Language and Education*, *28*(4), 340-361.

Thomas, E. M., et Roberts, D. B. (2011). Exploring bilinguals’ social use of language inside and out of the minority language classroom. *Language and Education*, *25*(2), 89-108.

Thomas, E. M., Lewis, G. Y., Apolloni, D. (2012). Variation in language choice in extended speech in primary schools in Wales: implications for teacher education, *Language and Education*, *26*(3), 1-17.

Thomas, H. S. (2013). An Evolving Synergy. Dans H. S. Thomas et C. H. Williams (dir.), *Parents, Personalities and Power. Welsh-medium Schools in South-east Wales* (p. 169-198). Cardiff: University of Wales Press.

Thomson, P., et Gunter, H. (2011). Inside, outside, upside down: the fluidity of academic researcher 'identity' in working with/in school. *International Journal of Research and Method in Education*, *34*(1), 17-30.

Tibategeza, E. R. (2010). Implementation of Bilingual Education in Tanzania: The Realities in the Schools, *Nordic Journal of African Studies*, *19*(4), 227–249.

Tollefson, J. W., et Tsui, A. B. M. (2003). Contexts of Medium-of-Instruction Policy. Dans J. W. Tollefson et A. B. M. Tsui (dir.), *Medium of Instruction Policies. Which Agenda? Whose Agenda?* (p. 283-294). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tremlett, A. (2009). Claims of "knowing" in ethnography: realising anti-essentialism through a critical reflection on language acquisition in fieldwork. *The Graduate Journal of Social Science*, *6*(3), 63–85.

Trueba, T., Guthrie, G. et Au, K. (1981). *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography.* Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Turner, K. (2012). *La transmission de la langue et de la culture en Ontario français : quel(s) rôle(s) pour le personnel enseignant?* (thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada).

UCACS. (2016). *Train to teach in Wales. Routes into teaching, eligibility, fees, and funding.* Récupéré de https://www.ucas.com/ucas/teacher-training/train-teach-wales

University of Wales, Trinity Saint David (s.d.). Entrée de dictionnaire « Hiraeth » : Le dictionnaire gallois-anglais de University of Wales, Trinity Saint David ; Récupéré de http://www.geiriadur.net/index.php?page=ateb&term=hiraeth&direction=we&type=all&whichpart=exact

Valdiviezo, L. (2009). Bilingual intercultural education in indigenous schools: an ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 12*(1), 61-79.

Varghese, M. (2000*) Bilingual teachers-in-the-making: Advocates, Classroom, Teachers, and Transients* (thèse de doctorat, University of Pennsylvania, Philadelphie, États-Unis).

Varghese, M. (2006). Bilingual teacher-in-the-making in Urbantown. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *27*(3), 211-224.

Varghese, M. (2008). Using Cultural Models to Unravel How Bilingual Teachers Enact Language Policy. *Language and Education*, *22*(5), 289-306.

Varghese, M. et Stritikus, T. (2005). “Nadie me dijó [Nobody Told Me]” : Language Policy Negociation and Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *56*(1), 73-87.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. et Johnston, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, identity and education*, *4*(1), 21-44.

Veeck, G. (2001). Talk Is Cheap: Cultural and Linguistic Fluency during Field Research, *Geographical Review*, *91*(1/2), 34-40.

Vienne, P. (2005). Mais qui a peur de l’ethnographie scolaire? *Éducation et Sociétés*, (*2*), 177-192.

Wacquant, L. (2003). Ethnografeast: A progress report on the practice and promise of ethnography, *Ethnography*, *4*(1), 5-14.

Watson, E. E. (2004). ‘What a dolt one is’ : language learning and fieldwork in geography. *Area*, *36*(1), 59-68.

Watt, D. (2011.) On becoming a qualitative researcher. The value of reflexivity. Dans G. S. Szarycz (dir.), *Research realities in the social sciences. Negotiating fieldwork dilemmas* (p. 17-44). Amherst, NY: Cambria Press.

Webster, R, et. al. (2011). The Wider Pedagogical Role of Teaching Assistants. *School Leadership & Management*, *31*(1), 3-20.

Welch, D. (1991-1992). La lutte pour les écoles secondaires franco-ontariennes : une nouvelle perspective. *Revue du Nouvel-Ontario, 13/14*, 109-131.

Welsh Government et Welsh Language Commissioner. (2015). *Welsh language use in Wales, 2013-15*. Statistics for Wales. Récupéré de http://www.comisiynyddygymraeg.cymru/English/Publications%20List/Adroddiad%20-%20Y%20defnydd%20o'r%20Gymraeg%20yng%20Nghymru,%202013-15%20-%20Saesneg.pdf

Welsh Government. (2007). *Defining schools according to Welsh medium provision*. Cardiff, Wales: Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills. Récupéré de http://dera.ioe.ac.uk/7302/2/defining-schools-welsh-medi2_Redacted.pdf

Welsh Government. (2010). *Welsh-medium Education Strategy*. Récupéré de http://gov.wales/topics/welshlanguage/welsh-language-strategy-and-policies/welsh-language-policies-upto-2017/welshmededstrat/?Lang=en

Welsh Government. (2012a). *2011 Census: First Results on the Welsh Language*. Récupéré de http://wales. gov.uk/docs/statistics/2012/121211sb1182012en.pdf

Welsh Government. (2012b). *Welsh-medium Education Strategy: Annual report 2011–12* Récupéré de http://wales.gov.uk/docs/dcells/publications/120619wmesannualreport1112en.pdf

Welsh Government. (2012c). *Iaith fyw, iaith byw/*A living language, a language for living. Récupéré de https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-12/welsh-language-strategy-2012-to-2017-a-living-language-a-language-for-living.pdf

Welsh Government. (2014a). *Characteristics of households in Wales*. Récupéré de http://wales.gov.uk/statistics-and-research/census-population/? lang=en

Welsh Government. (2014b). *My local school*. Récupéré de http://mylocalschool.wales.gov.uk/

Welsh Government. (2015a). *Over £220 000 to extend Welsh Language Carter across North Wales*. Récupéré de https://gov.wales/newsroom/welshlanguage/2015/150803-welsh-language-charter/?lang=en

Welsh Government. (2015b). *School Census Results, 2015.* Statistics for Wales. Récupéré de http://gov.wales/docs/statistics/2015/150723-school-census-results-2015-en.pdf

Welsh Government. (2016). *School Census Results, 2016.* Statistics for Wales. Récupéré de http://gov.wales/docs/statistics/2016/160727-school-census-results-2016-en.pdf

Welsh Government. (2017a). *Cymraeg 2050 : Welsh language strategy*. Récupéré de http://gov.wales/topics/welshlanguage/welsh-language-strategy-and-policies/cymraeg-2050-welsh-language-strategy/?lang=en

Welsh Government. (2017b). *National School Categorisation System. A guide for parents and carers*. Récupéré de https://gov.wales/sites/default/files/publications/2019-01/national-school-categorisation-system-guidance-for-parents-and-carers.pdf

Welsh Government. (2019). *Siarter Iaith framework. Draft curriculum for Wales 2022*. Récupéré de https://hwb.gov.wales/draft-curriculum-for-wales-2022/siarter-iaith-framework/

Whelen, J. (2008). On the margins of education, or two stories of arriving at school. *Ethnography and Education*, *3*(3), 297-312.

Whittaker, G. R. (2018). 'When and where does being Welsh matter to me?' The influence of cross-border mobilities on constructions of sub-national belonging in the lives of Welsh Muslims. *Mobilities*, *13*(3), 367-381.

Williams C. H. et Jones, M. P. (2013) Transforming Strategies: Pathways to an Integral Education System. Dans H.S. Thomas et C. H. Williams (dir.), *Parents, Personalities and Power. Welsh-medium Schools in South-east Wales* (p. 267-287). Cardiff: University of Wales Press.

Williams, C. H. (1999). The Celtic World. Dans J. A. Fishman (dir.), *Language and Ethnic Identity* (p. 267-284). Oxford, New York: Oxford University Press.

Williams, C. H. (2000). Restoring the Language. Dans G. H. Jenkis et M. A. Williams. *Let's Do Our Best for the Ancient Tongue: The Welsh Language in the Twentieth Century* (p.656-681). Cardiff: University of Wales Press.

Williams, C. H. (2013a). *Minority Language Promotion, Protection and Regulation. The Mask of Piety*. Houndmills, U.K.: Palgrave Macmillian.

Williams, C. H. (2013b). Ysgolion Gymraeg: An Act of Faith in the Future of Welsh. Dans H. S. Thomas et C. H. Williams (dir.), *Parents, Personalities and Power. Welsh-medium Schools in South-east Wales*. (p. 1-24). Cardiff: University of Wales Press.

Williams, C. H. (2017). Policy Review : Wake me up in 2050! Formulating Language Policy in Wales. *Languages, Society and Policy*, 1, 1-7.

Williams, G., et Morris, D. (2000). *Language Planning and Language Use. Welsh in the Global Age*. Cardiff: University of Wales Press.

Williams, G., Roberts, E., et Isaac, R. (1978). Language and aspirations for upward social mobility. Dans *Social and cultural change in contemporary Wales*. London: Routledge.

Winchatz, M. (2010). Participant Observation and the Nonnative Ethnographer: Implications of Positioning on Discourse-Centered Fieldwork. *Field Methods*, *22*(4), 340–356.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.

Woods, P. (1981). Strategies, commitment and identity: Making and breaking the teacher role. Dans L. Barton et S. Walker (dir.), *Schools, Teachers and Teaching*. Lewes: Falmer Press.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Ysgol Gymraeg Llanhiraeth (s.d.), School Handbook – Llanhiraeth Welsh-medium School = *Llawlyfr Ysgol, Ysgol Gymraeg Llanhiraeth*, Cardiff, Wales.

ANNEXE 1

Axes stratégiques de la Welsh-medium education strategy (WMES)

Strategic aim 1: To improve the planning of Welsh-medium provision in the pre-statutory and statutory phases of education, on the basis of proactive response to informed parental demand

Strategic aim 2: To improve the planning of Welsh-medium provision in the post-14 phases of education and training, to take account of linguistic progression and continued development of skills

Strategic aim 3: To ensure that all learners develop their Welsh-language skills to their full potential and encourage sound linguistic progression from one phase of education and training to the next

Strategic aim 4: To ensure a planned Welsh-medium education workforce that provides sufficient numbers of practitioners for all phases of education and training, with high-quality Welsh language skills and competence in teaching methodologies

Strategic aim 5: To improve the central support mechanisms for Welsh-medium education and training

Strategic aim 6: To contribute to the acquisition and reinforcement of Welsh-language skills in families and in the community

(Welsh Government, 2010, p. 12–19)

ANNEXE 2

Système de catégorisation des écoles au pays de Galles

ANNEXE 3

Welsh-medium, bilingual and English-medium schools

Under **Section 105 (7) of the *Education Act 2002*** a 'Welsh-speaking' school is a school where

More than half of the following subjects are taught wholly or partly in Welsh –

(a) Religious education, and

(b) The subjects other than English and Welsh which are foundation subjects in relation to pupils at the school

The Welsh Government has published **guidance** (2007) which sets out the categories of schools in Wales according to the language used as the medium of instruction and the normal business of the school. These definitions have no basis in legislation, and have been devised to provide information to parents, local government and national government about the extent to which pupils are learning through the medium of Welsh.

Primary schools categories and descriptions

According to the 2007 guidance, primary schools fall into the following categories:

Welsh-medium

Pupils in the Foundation Phase are taught through the medium of Welsh and at least 70% of the teaching in Key Stage 2 is through the medium of Welsh. Welsh is the language of the day-to-day business of the school and is the language of communication with the pupils and for the school's administration.

Dual stream

Mainly Welsh-medium and mainly English-medium provision exist side-by-side. Both Welsh and English are used in the day-to-day business of the school and to communicate with pupils.

Transitional: Welsh-medium with significant use of English

Pupils in the Foundation Phase are taught through the medium of Welsh and both languages are used to teach at Key Stage 2, but with greater emphasis on Welsh, so that it is used to teach over 50%, and up to 70% of the curriculum. Welsh is the language of the day-to-day business of the school and a high priority is given to creating a Welsh ethos in the school.

Predominantly English-medium, with significant use of Welsh

Both the Foundation Phase and Key Stage 2 are taught in both languages, with greater emphasis on English. Welsh is used to teach between 20-50% of the overall curriculum. The day-to-day language of the school is determined by the school's linguistic context – both languages are used as languages of communication with the pupils and for the school's administration.

English-medium

The Foundation Phase is taught through the medium of English. English is also the main medium for Key Stage 2, but Welsh is taught as a second language, and some aspects of some subjects may be taught in Welsh. English is the language of the day-to-day business of the school, but some

Welsh is used to communicate with pupils, with the aim of improving their capacity to use everyday Welsh. 3

Secondary schools categories and descriptions

Welsh-medium

All subjects apart from English are taught through the medium of Welsh. Welsh is the day-to-day language of the school, and is used as the language of communication with the pupils and for the school's administration.

Bilingual schools

This category has four sub-divisions according to the percentage of subjects taught through the medium of Welsh, and whether there is parallel provision in English.

- Type A: at least 80% of subjects apart from Welsh and English are taught only through the medium of Welsh to all pupils. One or two subjects are taught to some pupils in English or in both languages.
- Type B: at least 80% of subjects (excluding Welsh and English) are taught through the medium of Welsh, but are also taught through the medium of English.
- Type C: 50-79% of subjects (excluding Welsh and English) are taught through the medium of Welsh, but are also taught through the medium of English.
- Type Ch: all subjects, except Welsh and English, are taught to all pupils using both languages.

The day-to-day language of the school will be determined by its linguistic context. Both languages are used to communicate with pupils and for the school's administration, and a high priority is given to creating a Welsh ethos.

Predominantly English-medium, with significant use of Welsh

Both languages are used for teaching, with 20-49% of subjects taught through the medium of Welsh. All subjects would also normally be taught through the medium of English. Both languages are used for communication with the pupils and for the school's administration.

English-medium

Pupils are mainly taught through the medium of English, and Welsh is taught as a second language up to Key Stage 4. English is the day-to-day language of the school, but some Welsh is also used as a language of communication with the pupils, with the aim of improving their capacity to use everyday Welsh.

School statistics by language category

In 2014/15, there were 391 Welsh-medium primary schools in Wales, alongside 39 dual stream schools, 33 English schools with significant use of Welsh, and 862 English-medium schools. During the same period, there were 23 Welsh-medium secondary schools, 27 bilingual schools, 9 English schools with significant use of Welsh, and 148 English-medium secondary schools. Further information about the Welsh-medium, English-medium and bilingual schools in any given constituency can be found on the **StatsWales website**.

Source : http ://www.assembly.wales/research%20documents/rs16-048/16-048-english-web.pdf

ANNEXE 4

Initial Teacher Training (ITT) in Wales

Routes into teaching

To teach in a Welsh state school, you must have a degree, and gain Qualified Teacher Status (QTS) by following a programme of Initial Teacher Training (ITT). All teachers in Wales are also required to register with the Education Workforce Council (EWC). In Wales, most training programmes are university or college-based, and you have a choice of programmes delivered in English or Welsh. QTS awarded by the Education Workforce Council in Wales is automatically recognised in England.

- UCAS Teacher Training is the scheme to use to apply for the main postgraduate routes leading to QTS. If you don't already hold a degree, you can apply via UCAS Undergraduate for teacher training programmes, to graduate with QTS.
- Some more specialised teaching routes – including the Welsh Graduate Teacher Programme and Teach First – are not managed by UCAS and have a different application process. These training options offer different routes to gain QTS, depending on your professional or academic background.

Postgraduate training

University-led PGCE or PGDE

Postgraduate Certificate in Education (PGCE) and Postgraduate Diploma in Education (PGDE) training programmes are available for prospective primary and secondary school teachers. You'll get classroom experience by spending time teaching and being trained in at least two schools, as well as time at the university or college you've chosen, working with a group of other students and being taught by university staff.

Typically a one year programme, students must complete a minimum of 120 days in a school, among blocks of study at their chosen training provider. Spaces on popular teacher training programmes fill up quickly. Places are allocated on a first-come, first-served basis.

Graduate Teacher Programme

For prospective primary and secondary teachers wishing to study for their Qualified Teacher Status (QTS) in Wales, the Graduate Teacher Programme (GTP) is an employment-based route into teaching which offers a way to qualify as a teacher while you work. Programmes typically last for one year and require students to pass a newly qualified teaching year.

The GTP is very similar to School Direct (salaried) programmes in England, but is managed and delivered by the three regional teacher training centres in Wales:

- North and Mid Wales Centre for Teacher Education

- South West Wales Centre of Teacher Education
- South East Wales Centre for Teacher Education

There are a limited number of primary and secondary places available on the GTP in Wales each year. Applications are made directly to the regional teacher training centres.

Teach First: Leadership Development Programme

This option combines leadership development and teacher training, giving applicants the chance to become an inspirational leader in classrooms that need it the most. It is a two year salaried programme leading to a Postgraduate Diploma in Education (PGDE) qualification. Following five weeks of intensive training, you'll continue to learn on the job while you work towards QTS.

Undergraduate training

Bachelor of Education (BEd) degrees

Bachelor of Education (BEd) teacher training programmes are an undergraduate route for those who would like to follow a career in teaching, and graduate with Qualified Teacher Status (QTS). BEd programmes typically last three years, and are a popular route for prospective primary school teachers. Some providers do offer secondary-level BEd programmes for specific specialisms.

Bachelor of Arts (BA) and Bachelor of Science (BSc) with QTS

Bachelor of Arts (BA) or Bachelor of Science (BSc) degrees with Qualified Teacher Status (QTS) are popular with prospective secondary school teachers, and focus on developing specialist subject knowledge required to teach. Not a common route for those wanting to study for primary teacher training programmes, most providers only offer BA and BSc with QTS for secondary teaching.

Certificate of Higher Education (CertHE): Introduction to Secondary Teaching

This Wales-only training route is for prospective secondary teachers who may not have any formal academic qualifications, but do have a passion for maths, science, or design technology. This route gives you the chance to earn the credits needed to meet the entry requirements for BSc (Hons) degree programmes, enabling you to work towards QTS in three years.

Source : https://www.ucas.com/ucas/teacher-training/train-teach-wales

ANNEXE 5

Annwyl Mrs X,

Fy enw i yw Karine Turner ac rwy'n fyfyrwraig PhD ym Mhrifysgol Ottawa, Canada. Ar hyn o bryd, rwyf yn ymchwilydd ôl-raddedig ar ymweliad yn *Ysgol y Gymraeg* ym Mhrifysgol Caerdydd, lle y byddaf am weddill y flwyddyn academaidd hon. Fel ymchwilydd Ffrangeg o Ganada, mae diddordeb mawr gennyf mewn astudio lleiafrifoedd ieithyddol. Roedd ymchwil fy ngradd meistr yn canolbwyntio ar athrawon Ffrangeg sy'n gweithio yn Ontario, gan adeiladu ar astudiaethau ethnograffig eraill o ysgolion Ffrangeg yng Nghanada.

Mae fy ymchwil gyfredol, a ariennir gan y Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, ar y testun "Teachers' Work in Cardiff: An Ethnography of a Welsh-medium Primary School in Wales" a bwriad y gwaith hwn yw cymharu profiadau Canada a Chymru a hefyd gyfrannu at ddatblygu gwell dealltwriaeth o agweddau ar addysg trwy'r Gymraeg. Bydd y prosiect hwn yn astudio rhai athrawon wrth eu gwaith bob dydd mewn un ysgol gynradd Gymraeg yng Nghaerdydd. Rwy'n gobeithio y bydd y prosiect hwn yn ychwanegu at y gwaith ymchwil blaneorol sydd yn y maes hwn.

Felly, rwy'n ysgrifennu atoch chi oherwydd hoffwn siarad â chi i drafod y posibilrwydd o wneud y gwaith ymchwil hwn yn eich ysgol chi.

Byddwn yn ddiolchgar iawn petasai modd trefnu cyfarfod er mwyn trafod hyn. Byddwn yn hapus iawn i gwrdd â chi yn eich ysgol ar amser sy'n gyfleus i chi. Mae croeso ichi gysylltu â fi drwy e-bost neu dros y ffôn. Mae'r prosiect hwn wedi derbyn cymeradwyaeth moeseg ymchwil gan Brifysgol Ottawa a Phrifysgol Caerdydd. Rwyf wedi anfon copi o fy ngwiriad DSB trwy'r post. (Gyda llaw, rwyf wedi bod yn dysgu Cymraeg ers ychydig o wythnosau.)

Rwy'n mawr obeithio y byddwch yn gallu ystyried cymryd rhan yn yr ymchwil hon ac edrychaf ymlaen at glywed gennych.

Gyda llawer iawn o ddiolch.

Yn gywir iawn,

Karine Turner

Myfyrwraig PhD, Cyfadran Addysg, Prifysgol Ottawa

Ymchwilydd ôl-raddedig ar ymweliad, *Ysgol y Gymraeg*, Prifysgol Caerdydd

Dear Mrs X,

My name is Karine Turner and I am a PhD research student based at the University of Ottawa, Canada. At present, I am a visiting researcher at Cardiff University's School of Welsh, where I will be based throughout this academic year. As a French-speaking Canadian researcher, I have a great interest in studying linguistic minorities. My master's research focused on French-language teachers working in Ontario, building upon other ethnographic studies of French-medium schools in Canada.

My current research, financed by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, is entitled: 'Teachers' Work in Cardiff: An Ethnography of a Welsh-medium Primary School in Wales' and this work is intended to offer both a point of comparison for the research in Canada and, hopefully, also contribute to developing a better understanding of aspects of Welsh-medium education. This project will study teachers' daily working lives in a Welsh-medium primary school in Cardiff, adding to the body of research that has been conducted, or is currently ongoing, on Welsh-medium teachers.

I am writing to you because I would very much like to speak with you about the possibility of conducting this research in your school. I would be very grateful indeed if it were possible to arrange a meeting with you to discuss this.

I would be very happy to meet with you at your school at a time of your convenience. You may contact me through email or phone. This project has received ethical approval from the University of Ottawa and Cardiff University. I have sent a copy of my DSB check by post.

I hope that you are able to consider taking part in this research and I look forward to hearing from you.

Regards,

Karine Turner

PhD Candidate, Faculty of Education, University of Ottawa

Visiting Postgraduate Researcher, School of Welsh, Cardiff University

ANNEXE 6

Approbation déontologique – Université d'Ottawa

Numéro de dossier: 09-14-07 **Date (mm/jj/aaaa):** 11/26/2014

Université d'Ottawa University of Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

Prénom	Nom de famille	Affiliation	Rôle
Nathalie	Bélanger	Éducation / Éducation	Superviseur
Karine	Turner	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 09-14-07

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: Personnel enseignant et travail au quotidien à Cardiff: une ethnographie à l'école primaire au pays de Galles

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
11/26/2014	11/25/2015	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:
N/A

1

550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, room 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada
(613) 562-5387 • Téléc./Fax (613) 562-5338
www.recherche.uottawa.ca/deontologie/ www.research.uottawa.ca/ethics/

Numéro de dossier: 09-14-07 **Date (mm/jj/aaaa):** 11/26/2014

Université d'Ottawa University of Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation éthique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout évènement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires.html.

Veuillez soumettre un rapport annuel au Bureau d'éthique quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de renouveler de l'approbation éthique. Afin de fermer le dossier, un rapport final doit être soumis. Ces documents sont disponibles en ligne au: http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires.html

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique en composant le poste 5387 ou par écrit à: ethique@uOttawa.ca.

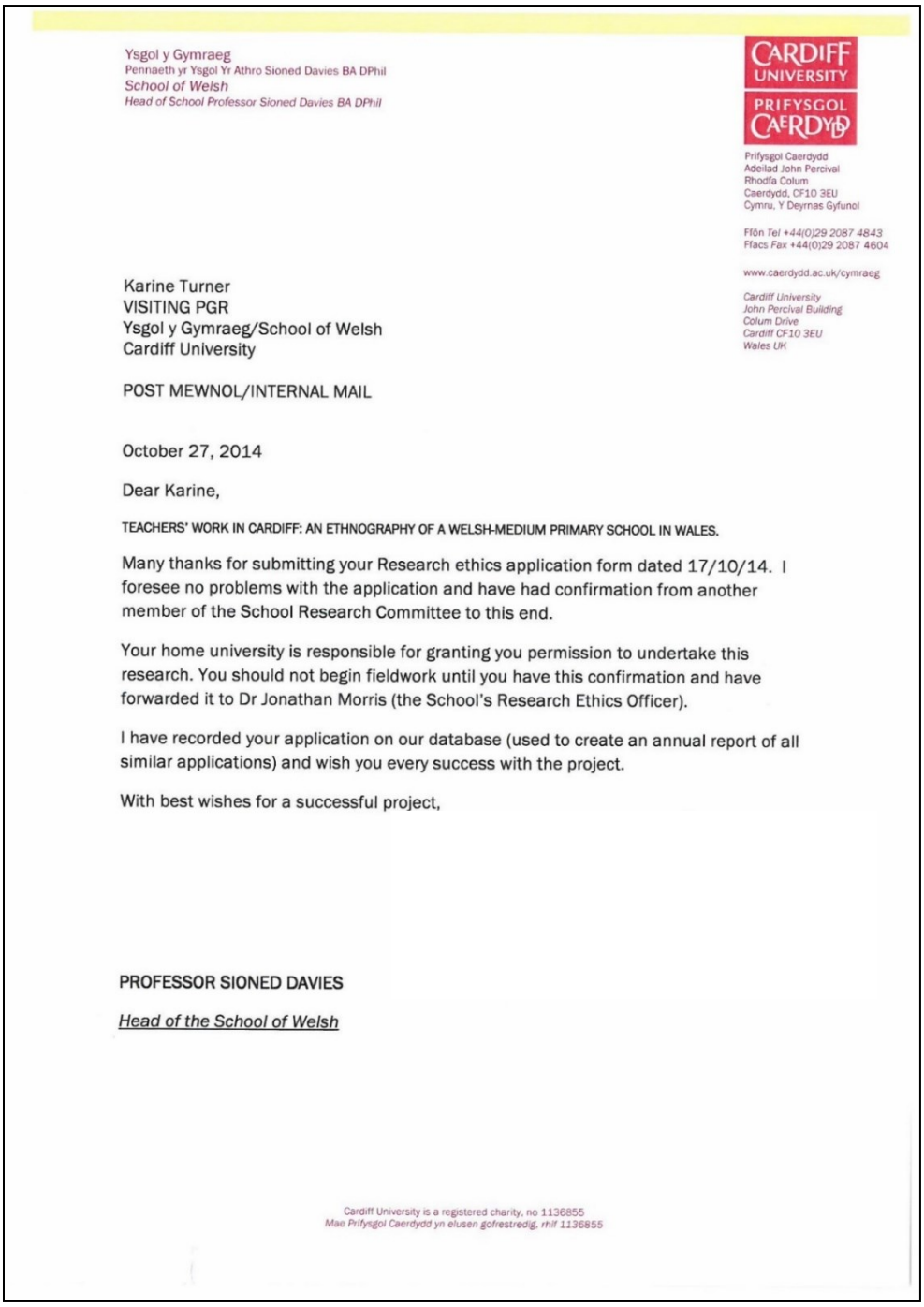
Signature:

Riana Marcotte
Responsable d'éthique en recherche
Pour Barbara Graves, Présidente du CÉR en Sciences sociales et humanités

550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, room 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada
(613) 562-5387 • Téléc./Fax (613) 562-5338
www.recherche.uottawa.ca/deontologie/ www.research.uottawa.ca/ethics/

ANNEXE 7

Approbation déontologique *Prifysgol Caerdydd*



Ysgol y Gymraeg
Pennaeth yr Ysgol Yr Athro Sioned Davies BA DPhil
School of Welsh
Head of School Professor Sioned Davies BA DPhil

CARDIFF UNIVERSITY
PRIFYSGOL CAERDYDD

Prifysgol Caerdydd
Adeilad John Percival
Rhodfa Colum
Caerdydd, CF10 3EU
Cymru, Y Deyrnas Gyfunol

Ffôn *Tel* +44(0)29 2087 4843
Ffacs *Fax* +44(0)29 2087 4604

www.caerdydd.ac.uk/cymraeg

Cardiff University
John Percival Building
Colum Drive
Cardiff CF10 3EU
Wales UK

Karine Turner
VISITING PGR
Ysgol y Gymraeg/School of Welsh
Cardiff University

POST MEWNOL/INTERNAL MAIL

October 27, 2014

Dear Karine,

TEACHERS' WORK IN CARDIFF: AN ETHNOGRAPHY OF A WELSH-MEDIUM PRIMARY SCHOOL IN WALES.

Many thanks for submitting your Research ethics application form dated 17/10/14. I foresee no problems with the application and have had confirmation from another member of the School Research Committee to this end.

Your home university is responsible for granting you permission to undertake this research. You should not begin fieldwork until you have this confirmation and have forwarded it to Dr Jonathan Morris (the School's Research Ethics Officer).

I have recorded your application on our database (used to create an annual report of all similar applications) and wish you every success with the project.

With best wishes for a successful project,

PROFESSOR SIONED DAVIES

Head of the School of Welsh

Cardiff University is a registered charity, no 1136855
Mae Prifysgol Caerdydd yn elusen gofrestredig, rhif 1136855

ANNEXE 8

Sites potentiels – écoles primaires galloises à Cardiff[185]

Schools [186]	Pupils (#)	Attendance (%)	Outcome[187] (%)	Free Meals (%)	$/pupil	Student/ teacher Ratio	Teachers (#)
1	463	93	77	19	3186	21	20
2	30	93	50	28	7890	8	4
3	175	94	78	30	3835	17	15
4	377	93	80	25	3510	21	18
5	454	97	94	4	3056	21	20
7	518	95	82	6,7	3035	22	22
8	206	97	97	2,5	5123	21	10
9	404	96	94	3	3349	25	15
10	253	95	79	4	3801	19	12
11	39	94		12	7358	9	4
12	269	96	85	13	3824	22	10
13	116	89	42	33	4990	14	7
14	206	97	100	2	3721	24	9
15	128	95	93	11,5	4587	19	7
16	453	95	88	9	3110	21	20
17	474	97	81	4	3390	21	20

[185] L'ensemble des indicateurs présentés dans le tableau ci-dessous ont été étudiés en profondeur avant d'effectuer le choix de l'école. Les données ont été compilées en consultant le site « My Local School » au cours de l'année 2013-2014 (Welsh Government, 2014b).

[186] Le nom des écoles n'est pas divulgué, afin de conserver la confidentialité de celles-ci.

[187] Il s'agit ici des résultats des élèves âgés de 7ans, soit « pupils achieving the expected outcome in the Foundation Phase areas of learning" (Welsh Government, 2014b). Les sept « areas of learning » sont les suivants : Personal and Social Development, Well-Being and Cultural Diversity, Language Literacy and Communication Skills, Mathematical Development, Welsh Language Development, Knowledge and Understanding of the World, Physical Development, Creative Development).

ANNEXE 9

Guide d'observation

	Éléments	**Caractéristiques et phénomènes observables**
Aménagement physique	Lieux : - Ville - Quartier - École - Salle de classe - Salon du personnel - Corridors de l'école - Gymnase - Cours d'école, etc.	- Emplacement - Disposition - Documentation disponible (i.e. politiques de l'école) - Ressources matérielles - Décors, couleurs, affichage sur les murs - Ambiance
Aménagement humain	Personnes concernées : - Enseignantes et aides-enseignantes - Élèves - Direction d'école - Personnel de soutien - Parents	- Taille des groupes - Âge, sexe - Langue(s) parlées - Position(s) dans l'espace
Tâches et responsabilités des enseignantes et aides-enseignantes	Enseignement - Préparation des cours - Dispensation des cours - Gestion de classe Orientation et encadrement - Conseiller pédagogique - Récupération ; tutorat ou encadrement ; Autres : - Organisation d'activités parascolaires - Surveillance, - Supervision de stagiaires - Tâches administratives - Activités syndicales - Participation à réunions variés - Temps de disponibilité à l'école (ex. rencontre avec parents)	Phénomènes observables : - Emploi du temps - Organisation du travail - Usage des langues - Rituels - Routines - Défis, épreuves - Normes - Tensions - Actions, réactions - Changements, nouveautés - Comportement, attitudes - Rapports de l'enseignant avec : élèves, collègues, parents o Amitiés, complicités o Conflits o Rapports de force, etc. Temporalité : - Avant le début des classes - Pendant les heures d'école - Après l'école

ANNEXE 10

Guides d'entretiens

Interview guide – Teachers

Professional trajectory

- How did you come about becoming a teacher?
- How long have you been working now?
- What other positions have you had in the past?
- During the hiring process, what do you think they were looking for, in terms of a teacher (specific criteria, or expectations)?
- Where did you do your teacher training? (length, language, training in class)
- Why did you want to become a teacher?
- Why did you want to work in a Welsh-medium school?
- Would you want to work in an English-language school?
- Where did you go to school, as a child? (Type of school, location, experiences, community context, status of Welsh, similarity with this school, etc.)
- Where did you go to school, as a teenager?

Day to day work as a teacher

- Can you describe this school for me and your impressions about it?
- Have there been many changes in recent years?
- Can you talk to me about your responsibilities or roles at the school?
- What expectations are placed upon teachers working at this school?
- Are the responsibilities of teachers working in a Welsh-medium school different from teachers' responsibilities in an English-medium school?
- Can you describe what are some of the challenges of working at this school?
- Can you give me an example, of what it means to be a teacher at this, an anecdote that represents your work, what you stand for?
- Can you tell me about your relationships with your colleagues?

School, school system and languages

- As a whole, what do you think, teachers, TA and the administration hope the students are gaining by coming to this school?
- What do you hope the students are gaining by being in your class?
- What is the status of Welsh in the school? in Cardiff? in Wales?
- How do you deal with various languages in the school context?
- Is there a language policy in the school?

Interview guide – Teaching assistants

Professional trajectory

- How did you get your position here?
- What kind of training is available for people who would like to become TA's? Is it mandatory?
- What type of training did you receive? Was training specifically for Welsh-medium school?
- Can you describe the process of obtaining your position here? What do you think they were looking for?
- How long have you been working here? Did you work elsewhere before, as a TA?

Day to day work as a Teaching Assistant

- How would you describe your work on a daily basis? (roles & responsibilities inside and outside the classroom)
- Can you give me an example, of what it means to be a TA, perhaps share an anecdote that represents your work, what you stand for?
- What would be some of the challenges you are faced with as a TA?
- How did you come about becoming a TA? What attracted you to work in a school?
- Why did you want to work as a TA in a Welsh-medium school specifically?
- How would you describe this school?
- What are some of the change you've witnessed in your time at this school?
- How would you describe your relationships with your colleagues?

School, school system and languages

- What are the role(s) or responsibilities of teachers working in a Welsh-medium school as opposed to TAs? Is that very different from the expectations there are about TA work?
- What is the mission or the objective of this school? (As a whole, what do you think, teachers, TA and the administration hope the students are gaining by coming to this school?)
- What is the status of Welsh in the school? in Cardiff? in Wales? (How would you describe the Welsh language in…)
- Is there a language policy in the school?
- How do you deal with various languages in the school context? Or specifically English and Welsh?
- Where did you grow up? What type of school?

Interview guide – Headteacher and Deputy Headteacher

Role and Responsibilities – as Headteacher/Deputy Headteacher

- Can you talk to me about your responsibilities or roles at the school?

School and languages

- How do you deal with various languages in the school context? Or specifically English and Welsh?
- Is there a language policy in the school? Could you describe the red card system? (any documentation available? Language policy avail online? ; Welsh-medium education policy
- What do you think is the role of teachers in all this?
- What is the status of Welsh in the school? in Cardiff? in Wales? (How would you describe the Welsh language in…
- Are the responsibilities of teachers working in a Welsh-medium school different from teachers' responsibilities in an English-medium school?
- When looking to hire new teachers, what are you looking for? (Any important attributes?) (How does hiring process happen?)

Governance:

- Could you tell me about the Board of governors, their role in the school?
- How do teachers participate (any TAs participate as well?)
- What is your role within the board of governors?

ANNEXE 11

Tableau des pseudonymes

Entretiens et observations			
	Pseudonymes	**Niveau**	**Lieu d'origine**
1	Cora	TA – Blwyddyn 1	Cardiff (Sud)
2	Gavin	T - Blwyddyn 1	Cardiff (Sud)
3	Rhian	T - Blwyddyn 3	Swansea (Sud)
4	Sabrina	T - Blwyddyn 1	Milieu rural
5	Sandra	T - Blwyddyn 3	Près de Canaerfon (Nord)
6	Emily	Student T – Meithrin	Llanelli (Sud)
7	Dylan	T - Blwyddyn 5	Cardiff (Sud)
8	Lara	TA – all ages	Wrexham (Nord-Est)
9	Myra	T - Blwyddyn 6	Angleseey (Nord-Ouest)
10	Jeni	TA – Meithrin	The Valleys (Sud)
11	Lili	TA – Meithrin	Nord
Entretiens uniquement			
12	Anwen	TA – Derbyn	Nord
13	Mabli	TA – all ages	Nord
14	Agnes	Deputy Headteacher	S.O.
15	Eira	TA – Blwyddyn 1	Nord
16	Mairwen	Headteacher	Nord
Observations uniquement			
17	Myfanwy	T —Meithrin	S.O.
18	Shannon	T —Blwyddyn 4	S.O.
19	Adam	T —Blwyddyn 6	S.O.
20	Abbie	T —Derbyn	S.O.
21	Branwen	T - Meithrin	S.O.
22	Tamsin	T - Blwyddyn 1	S.O.
23	Grace	T - PPA	S.O.
24	Brynn	T —Blwyddyn 2	S.O.
25	Gwennan	T —Blwyddyn 3	S.O.
26	Ceri	T - Blwyddyn 4	Ouest

ANNEXE 12

Tableau récapitulatif des observations

Date	Niveaux	Durée
22 janvier	Rencontre avec Mairwen Harris (directrice)	12h15-13h15 (1)
3 février	Abbie (Derbyn/Jardin)	8h45-12h45 (4)
4 février	Branwen (Meithrin/Maternelle)	8h45-3h30 (7)
10 février	Tamsin (Blywddyn 1) et Gavin (Blwyddyn 1)	9h-3h45 (7)
11 février	Grace – PPA (Blwyddyn 2)	8h45-12h (3)
12 février	Brynn (Blwyddyn 2)	8h45 – 12h15 (3.5)
Congé scolaire : 14-22 février		
26 février	Gwennan (Blwyddyn 3)	9h-3h (6)
27 février	Ceri (Blwyddyn 4)	8h45-3h15 (6.5)
1er mars	Dydd Gŵyl Dewi (Saint David's Day)	
2 mars	Gwennan (Blwyddyn 3)	8h45-12h15 (3.5)
6 mars	Dylan (Blwyddyn 5)	8h45-3h45 (7)
7 mars	Urdd Eistedfodd (éc. second.)	10h30-18h (7.5)
11 mars	Adam (Blwyddyn 6)	9h-15h30 (6.5)
13 mars	Myra (Blwyddyn 6)	8h30-13h30 (5)
17 mars	Myfanwy (Meithrin) et Rhian (Blwyddyn 3)	8h45-3h45 (7)
20 mars	Shannon (Blwyddyn 4)	8h45-12h45 (4)
25 mars	Ceri (Blwyddyn 4)	12h-3h (3)
26 mars	Gavin (Blwyddyn 1) - Match Rugby scolaire	9h-15h (6)
Congé du 28 mars au 12 avril 2014 (half-term)		
13 avril	Myra (Blwyddyn 6)	9h-15h (6)
16 avril	Dylan (Blwyddyn 5)	8h45-12h15 (3.5)
29 avril	Branwen (Meithrin)	9h-15h30 (6.5)
30 avril	Rhian (Blwyddyn 3)	8h45-12h15 (3.5)
1er mai	Dylan (Blwyddyn 5) - voyage scolaire Cardiff Bay	9h-15h30 (6.5)
6 mai	Myra (Blwyddyn 6)	9h-15h30 (6.5)
7 mai	Sandra (Blwyddyn 3) et Clwb rugby (Dylan)	8h45-16h15 (7.5 h)

8 mai	Sabrina (Blwyddyn 1)	8h30-14h (5.5)
12 mai	Myra (Blwyddyn 6)	10h30-15h30 (5)
13 mai	Myra (Blwyddyn 6) – visite éc. secondaire	9h-15h30 (6.5)
14 mai	Sabrina (Blywddyn 1)	8h45-12h30 (4)
15 mai	Dylan (Blwyddyn 5)	11h45-15h30 (4)
16 mai	Tournoi soccer (enfants + parents-personnel)	14h-16h (2)
19 mai	Myra (Blwyddyn 6)	12h-15h30 (3.5)
20 mai	Myra (Blwyddyn 6)	12h30-15h30 (3)
21 mai	Myra (Blwyddyn 6)	12h30-16h (3.5)
1er juin	Rhian (Blwyddyn 3)	12h30-15h30 (3)
2 juin	Myra (Blwyddyn 6)	12h00-3h30 (3.5)
3 juin	Myra (Blwyddyn 6)	9h00-3h45 (6)
4 juin	Rhian (Blwyddyn 3)	9h00-12h00 (3)
8 juin	Myra (Blwyddyn 6)	9h00-3h00 (6)
9 juin	Rhian (Blwyddyn 3)	9h00-3h30 (6.5)
10 juin	Myra (Blwyddyn 6)	13h00-15h45 (2.5)
11 juin	Myra (Blwyddyn 6) - école sec.	9h00-3h00 (6)
15 juin	Journée pédagogique (avec aides-enseignantes)	9h00-2h30 (5.5)
16 juin	Myra (Blwyddyn 6)	9h00-3h30 (6.5)
17 j uin	Myra (Blwyddyn 6)	12h30 – 16h30 (4)
19 juin	Dylan (Blwyddyn 5)	8h45-15h45 (7)
22 juin	Dylan (Blwyddyn 5)	8h45-14h45 (6)
23 juin	Rhian (Blwyddyn 3)	9h-15h15 (6.5)
24 juin	Myra (Blwyddyn 6)	9h-15h45 (6.5)
	TOTAL	environ 250 heures

ANNEXE 13

Tableau récapitulatif des entretiens

	Nom, poste et niveau	Lieu d'origine	Date	Durée
1	Cora (TA – Blwyddyn 1)	Born West, grew up Cardiff	25 mars 2015	35:15
2	Gavin (T – Blwyddyn 1)	Cardiff (South)	26 mars 2015	38:54
3	Rhian (T – Blwyddyn 3)	Swansea (South Wales)	27 mars 2015	91:31
4	Sabrina (T – Blwyddyn 1)	(from a rural area)	8 mai 2015	31:08
5	Sandra (T – Blwyddyn 3)	Near Canaerfon (North)	14 mai 2015	35:10
6	Emily (Student T – Meithrin)	Llanelli (South Wales)	1er juin 2015	29:18
7	Dylan (T – Blwyddyn 5)	Cardiff (South)	1er juin 2015	106:43
8	Lara (TA – all ages)	Wrexham (North West)	8 juin 2015	46:16
9	Eira (TA – Blwyddyn 1)	North Wales	9 juin 2015	46:39
10	Myra (T – Blwyddyn 6)	Angleseey, North West	11 juin 2015	61:37
11	Jeni (TA – Meithrin)	The Valleys (South)	15 juin 2015	58:30
12	Lili (TA – Meithrin)	North Wales	15 juin 2015	42:18
13	Anwen (TA – Derbyn)	North Wales	17 juin 2015	74:50
14	Mabli (TA – all ages)	North Wales	19 juin 2015	60:16
15	Agnes (Deputy Headteacher)	N/A	23 juin 2015	36:58
16	Mairwen (Headteacher)	N/A	24 juin 2015	52:24
Total : environ 14 heures				

ANNEXE 14

Thématiques du journal de bord

Axe de la langue :

- Language policy
- Contexte historique-politique
- Usage du gallois à l'école
- Non-Welsh-speaking families (language backgrounds)
- Language attitudes
- Language normalization
- Culture
- Native-non-native speakers, teachers
- Code-switching
- Nord vs Sud (différences régionales)
- Choix des parents – marché scolaire
- Langue (autre)
- Identité

Axe du métier enseignant :

- Rôles et perception du travail
- Relations avec les collègues
- Particularités des différents niveaux d'enseignement
- Défis (T.A. et enseignants)
- Culture de l'école ; de l'établissement ; du milieu de travail
- Description de l'école
- Résistance (ex. testing, politiques de l'école, etc.)
- Rituels – le quotidien
- Traditions
- Hiérarchie du travail enseignant et du travail des assistants à l'enseignement
- Évaluation-testing
- Charge de travail
- Inquiétudes
- Special Ed. (enfance en difficulté)
- Réflexivité des enseignants
- Comparaison des systèmes éducatifs

Axe du chercheur :

- Pré-terrain
- Étapes du travail de terrain
- Réflexivité
- Rapport du chercheur avec les participants
- Apprentissage de la langue – mon usage de la langue
- Défi du métier de chercheur – stratégies de l'ethnographe (accès au terrain, interprétation, fatigue, langue)
- Enjeux éthiques
- Positionnement du chercheur
- Présence du chercheur sur le terrain
- Réflexions théoriques
- Interprétations

Thématiques des entretiens[188]

1. Language Policy
2. Culture de l'école
3. Language attitudes
4. Rôle de l'école – langue
5. Pathways to teaching-TA
6. Particularités des niveaux enseignés
7. Similitude et differences entre TA et teachers
8. Défis
9. Relation entre collègues
10. Relations avec l'administration
11. Special needs
12. Charge de travail

1. Language Policy

- Enfants parlent gallois dans la cour d'école
- Accepter que les jeunes parlent Wenglish
- Valorisation de langue et culture
- Activités en gallois (sports, activités artistiques, etc.)
- Assemblées en gallois
- Apprentissage dès la maternelle (éthos de l'école)
- Red card system
- Punitions

[188] Je présente ici uniquement les quatre premières catégories, car elles englobent des thématiques qui ont été explorées plus en profondeur dans l'analyse des données.

- Resisting, agreeing with system/questioning if punishment fits the crime
- Origine du règlement
- LP other school : punishement cell
- Language policy impacting on language attitudes

2. Culture de l'école

- Description de l'école (close knit/warm/friendly/welcoming/laid back)
- Beaucoup d'activités culturelles
- Bilinguisme (multilinguisme n'est pas autant souligné)
- Festival *Eistedfodd*
- Culture compétition (winning, banners, awards, etc.)
- Ouverture vs organisation de nouvelles activités
- Change in school composition (Cardiff)
- Mix teachers (age, backgrounds, origins)
- Aspect communautaire/familial – en gallois
- Mix socioeconomic backgrounds/races/religions
- Gallois partout (règlement)
- Assemblies
- Varitétés d'activités

3. Language attitudes

- Perspective of L2 ; teachers with no Welsh parent
- Welsh-speaking parents stick together (enfants jouent ensemble à l'extérieur de l'école)
- Snobbery vs Welsh language (lineage) : parents qui parlent gallois
- School encourages the feeling of family (lien – langue, sense of belonging)
- Langue : tool + heritage + pride
- Identité galloise : cymru cymraeg (resserrement entre parents/adultes galloisants)
- Langue : expression de soi (ne pas tenter de limiter)
- Langues se développement (important pour la vitalité vs purisme)
- Welsh not cool
- Welsh-speaking community now more inclusive
- Welcome to learners
- Insécurité linguistique : « discours learners » L2
- Inégalités vs langues
- No longer patriotism associate closely
- Statut de langue à l'école n'est pas la même qu'à l'extérieur de l'école

4. Rôle de l'école – langue

- Initier les jeunes à la culture et l'histoire du pays de galles

- Donner accès au bilinguisme
- Keep language alive
- Inviter les parents, assurer un lien avec familles
- Make kids feel that Welsh is a way of life – make sure Welsh is in their hearts
- Offer many extracurricular activities, more clubs (promote WL) + bilingualism
- Language skills – cultural insight (even more important than language skills?)

ANNEXE 15

Ligne de temps